

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Úloha asistenta pedagoga v logopedické třídě MŠ

The Role of Teacher Assistant in Kindergarten Class for Children with Speech and
Language Disorders

Lucie Bendová

Vedoucí práce: doc. PaedDr. Jiřina Klenková, Ph.D.

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika

2018

Odevzdáním této diplomové práce na téma Úloha asistenta pedagoga v logopedické třídě MŠ potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 7.12.2018

Na tomto místě bych ráda velice poděkovala vedoucí diplomové práce doc. PaedDr. Jiřině Klenkové, Ph.D. za podnětné rady, vstřícnost a trpělivost při vedení diplomové práce.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zaměřuje na úlohu asistenta pedagoga v logopedické třídě mateřské školy. Jejím cílem je prostřednictvím kvalitativního výzkumného šetření zachytit činnosti, které asistent pedagoga v této třídě vykonává. Hlavním cílem výzkumu bylo popsat činnosti asistenta pedagoga v logopedické třídě mateřské školy při přímé podpoře žáků. Výzkumné šetření probíhalo v logopedické třídě mateřské školy. Byly zpracovány kazuistiky pěti žáků na základě analýzy dokumentů a pozorování a kategorizovány činnosti asistenta pedagoga. Bylo zjištěno, že se v logopedické třídě mateřské školy vzdělávají především žáci s narušenou komunikační schopností, která se projevuje od počátku vývoje a kromě komunikační schopnosti zasahuje další oblasti vývoje. Asistent pedagoga věnuje pozornost všem žákům ve třídě a činnosti, kterými je podporuje v zapojení do vzdělávání a všech aktivit v mateřské škole se obsahově neliší. Jeho práce se zaměřuje zejména na zajištění porozumění, orientace a zapojení žáků do každé situace.

KLÍČOVÁ SLOVA

Asistent pedagoga, žák se speciálními vzdělávacími potřebami, narušená komunikační schopnost, mateřská škola, logopedická třída, speciální vzdělávání

ABSTRACT

The diploma thesis focuses on the role of teacher assistant in the nursery class. Its aim is to capture the activities that the assistant teacher performs in this class through qualitative research. The main aim of the research was to describe the activities of the teacher assistant that support pupils directly in the logopedic class of the kindergarten. The research was carried out at the nursery class of the kindergarten. The case studies of five pupils were processed on the basis of documentary analysis and observation and teacher assistant activities were categorized. It has been found that pupils has disruptive communication skills that has been shown since the beginning of development and, besides communication skills, involves in other areas of development. Teacher assistant pays attention to all pupils in the class. Activities that encourage them to engage in education and all kindergarten activities do not differ in content. His work focuses mainly on ensuring understanding, orientation and involvement of pupils in every situation.

KEYWORDS

Teacher Assistant, Pupil with Special Educational Needs, Speech and Language Disorders, Nursery School, Class for children with speech and language disorders, Special Education

Obsah

Úvod	7
1 Narušená komunikační schopnost u dětí předškolního věku.....	8
1.1 Vymezení narušené komunikační schopnosti	8
1.2 Nejčastější druhy narušené komunikační schopnosti v předškolním věku.....	9
1.2.1 Narušený vývoj řeči.....	9
1.2.2 Další vybrané druhy narušené komunikační schopnosti	12
1.3 Jiné komunikační obtíže v předškolním věku.....	15
1.3.1 Uživatelé kochleárního implantátu v předškolním věku	16
1.3.2 Poruchy autistického spektra	17
2 Vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností v předškolním věku.....	20
2.1 Podpůrná opatření	20
2.1.1 Poradenská pomoc školy a školského poradenského zařízení.....	22
2.1.2 Poskytování podpůrných opatření	24
2.1.3 Individuální vzdělávací plán.....	25
2.2 Předškolní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	25
2.3 Logopedická třída pro žáky s narušenou komunikační schopností	26
2.3.1 Žáci v logopedické třídě mateřské školy	27
2.3.2 Vzdělávání v logopedické třídě	27
3 Asistent pedagoga.....	29
3.1 Funkce asistenta pedagoga.....	29
3.2 Kvalifikační a osobnostní předpoklady asistenta pedagoga	31
3.3 Náplň práce asistenta pedagoga	32
3.3.1 Východiska náplně práce asistenta pedagoga.....	32
3.3.2 Činnosti vykonávané asistentem pedagoga	34

3.4	Metodické vedení asistenta pedagoga.....	39
4	Úloha asistenta pedagoga v logopedické třídě MŠ.....	41
4.1	Cíle výzkumu, výzkumné otázky.....	41
4.2	Metodologie výzkumného šetření.....	41
4.3	Charakteristika mateřské školy	42
4.4	Výzkumné šetření: Kazuistiky žáků a činnosti asistenta pedagoga.....	44
4.4.1	Představení žáka	44
4.4.2	Východiska pro vzdělávání žáků v logopedické třídě mateřské školy	53
4.4.3	Pozorování žáků a činnost asistenta pedagoga	56
4.5	Závěry šetření	83
	Závěr.....	90
	Seznam použitých informačních zdrojů	91

Úvod

Diplomová práce se zabývá úlohou asistenta pedagoga v logopedické třídě mateřské školy. Toto téma jsem si zvolila zejména z důvodu, že sama pracuji na pozici asistentky pedagoga v logopedické třídě mateřské školy. Než jsem začala vykonávat tuto funkci, studovala jsem materiály zabývající se prací asistenta pedagoga. Zjistila jsem, že se často zaměřují na práci asistenta pedagoga s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami, který se vzdělává ve škole hlavního vzdělávacího proudu. Zdálo se mi zajímavé zachytit činnost asistenta pedagoga ve třídě zřízené pro žáky s narušenou komunikační schopností, což úzce souvisí s mým studijním zaměřením, a tato myšlenka se stala cílem mé diplomové práce.

Diplomová práce obsahuje dvě části: část teoretickou a praktickou. Část teoretická sestává ze tří kapitol. V první kapitole je vymezen termín narušené komunikační schopnosti, jsou popsány nejčastější druhy narušené komunikační schopnosti a jiné komunikační obtíže v předškolním věku. Druhá kapitola se věnuje vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností v předškolním věku. Obsahuje informace o podpůrných opatřeních, předškolním vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a vzdělávání v logopedické třídě. Třetí kapitola se věnuje funkci asistenta pedagoga. Jsou zde uvedeny informace o kvalifikačních a jiných předpokladech pro výkon této profese, náplni práce asistenta pedagoga či o jeho metodickém vedení.

Praktické části diplomové práce se věnuje čtvrtá kapitola, ve které je popsáno kvalitativní výzkumné šetření. Jeho cílem bylo popsat činnosti asistenta pedagoga, které vykonává při přímé podpoře žáků v logopedické třídě mateřské školy. Probíhalo v logopedické třídě mateřské školy. V jeho rámci byly zpracovány kazuistiky pěti žáků vzdělávajících se v této třídě na základě analýzy dokumentů a pozorování žáků a jejich interakcí s asistentem pedagoga v mateřské škole. V souvislosti se zpracovanými kazuistikami byly vypracovány kategorie činností, které asistent pedagoga v této třídě vykonává při přímé podpoře žáků v průběhu celého dne.

1 Narušená komunikační schopnost u dětí předškolního věku

Komunikační schopnost je jedna z nejdůležitějších lidských schopností. Komunikace „*znamená obecně lidskou schopnost užívat výrazové prostředky k vytváření, udržování a pěstování mezilidských vztahů*“ (Klenková, 2006 str. 25). Dělí se podle prostředků a způsobu zprostředkování pro předávání a přijímání významů. Verbální komunikace používá slovní mluvené i psané výrazy a odvozené znakové soustavy, zatímco neverbální komunikace používá mimoslovní prostředky komunikace, jako jsou pohledy, gesta, doteky, prostorové umístění, pohyby, výrazy tváře a neverbální aspekty řeči. Na pomezí mezi těmito prostředky se nacházejí parajazykové projevy, které jsou souborem vokálních projevů. Komunikaci lze dále rozdělit na záměrnou a nezáměrnou. Základní druh komunikace představuje komunikace interpersonální, jejímž základním projevem je rozhovor. Intrapersonální komunikace je pak komunikace jedince se sebou samým (Výrost, Slaměník, 2008). Na počátku komunikačního procesu je záměr komunikující osoby sdělovat určité obsahy a v závěru jejich přijímání a dekodování, což je aktivní proces převádění významu zprávy do mentálních struktur příjemce. Přijímání, dekodování sdělení se nazývá recepce a doprovází ji percepce (vnímání) (Vybíral, 2009). Zatímco jazyk představuje kód, řeč znamená použití jazyka a vztahuje se k mechanismu mluvení (Dvořák, 2007). Mluvní akt je realizován mluvními orgány. Na tvorbě hlásek se spoluúčastní ústrojí respirační, které dodává výdechový proud, ústrojí fonační, které je zodpovědné za tvorbu hlasu a způsoby modulace řeči, a ústrojí modifikační, které upravuje výdechový proud a hlas v rezonančních dutinách nad hlasivkami změnami tvaru, objemu a otvorů těchto dutin (Krahulcová, 2013).

1.1 Vymezení narušené komunikační schopnosti

Předmětem oboru logopedie je narušení komunikační schopnosti. Lechta ji definuje s ohledem na komunikační záměr jedince: „*Komunikační schopnost člověka je narušena tehdy, když některá rovina jeho jazykových projevů (příp. několik rovin současně) působí interferenčně vzhledem ke komunikačnímu záměru.*“ (Lechta, 2003 str. 17). V rámci komunikační schopnosti se sleduje foneticko-fonologická (zvuková), lexikálně-sémantická (obsahová), morfologicko-syntaktická (gramatická) a pragmatická rovina

jazyka. Narušena může být verbální i neverbální složka komunikace, mluvená a grafická forma, ale také expresivní (produkce) a receptivní (porozumění) složka řeči (Lechta, 2003). Do této kategorie nepatří fyziologické projevy u dětí jako je fyziologická nemluvnost, fyziologický dysgramatismus, fyziologická dyslalie nebo fyziologická dysfluence, protože se mohou spontánně upravit (Lechta, 1990). Při hodnocení odchylky od normy je třeba zohlednit jazykové prostředí a národnostní odchylky, vzdělání či povolání jedince (Lechta, 2003).

Narušení komunikační schopnosti vzniká na podkladě funkční nebo orgánové příčiny. Příčiny mohou být z hlediska časového prenatalní (v období před narozením), perinatální (v průběhu porodu), postnatální (po narození), z hlediska lokalizačního se může jednat o genové mutace, aberace chromozomů, vývojové odchylky, působení nevhodného prostředí, orgánová poškození receptorů (na základě čehož vznikají poruchy porozumění řeči), efektorů (s vyústěním v poruchách produkce řeči) nebo centrální části (vedoucí k narušení nejvyšších řečových funkcí) (Klenková, 2006).

Narušení komunikační schopnosti může být vrozené nebo získané, trvalé nebo přechodné, úplné (totální), nebo částečné (parciální). Může se promítat do symbolických i nesymbolických procesů. V klinickém obraze může být dominantním symptomem nebo může být symptomem jiného onemocnění. Jedinec si dále narušení může nebo nemusí uvědomovat (Lechta, 1990).

1.2 Nejčastější druhy narušené komunikační schopnosti v předškolním věku

V této podkapitole jsou představeny vybrané nejčastější druhy narušené komunikační schopnosti, které se vyskytují u dětí předškolního věku.

1.2.1 Narušený vývoj řeči

O narušený vývoj řeči se jedná, pokud „*má dítě narušenou schopnost rozumět mluvené řeči a/nebo se vyjadřovat řečí v porovnání s vrstevníky*“ (Mikulajová, 2016 str. 15). Termín zastřešuje širokou kategorii poruch ve vývoji řeči (Bytešníková, 2012a). Deficity souvisí s vyžíváním centrální nervové soustavy a rozvojem percepčních,

jazykových, kognitivních a motorických funkcí. Poruchy postihují řeč nevyvinutou anebo v počátcích vývoje. Narušení vývoje v raném a předškolním věku může mít vliv na další vývoj dítěte – jeho úspěšnost ve škole, pracovní zařazení i sociální vztahy (Bytešníková, 2012a). Stupeň narušení může být velmi lehký až po celkovou nemluvnost, kdy dítě vydává jen zvuky (Klenková, 2006). Pokud narušený vývoj řeči v celkovém klinickém obraze dominuje, jedná se o vývojovou dysfázii. Pokud je symptomem jiných vývojových poruch (např. mentálního postižení, autismu, poruchy sluchu) a jazykové schopnosti se vyvíjejí s ohledem na primární poruchu, jedná se o symptomatickou poruchu řeči. V případě, že se projevuje závažněji, než by se dalo očekávat vzhledem k hlavnímu postižení, jedná se o samostatný problém (Mikulajová, 2016).

Narušený vývoj řeči často doprovází dyslexie, dysortografie a dyskalkulie, ale také porucha pozornosti s hyperaktivitou nebo bez, vývojová motorická porucha (vývojová dyspraxie), porucha autistického spektra, ale může se objevit i u dětí s dětskou mozkovou obrnou či sluchovým postižením. Znamky opožděného či narušeného vývoje řeči se objevují již v raném věku, avšak diagnóza se stanovuje až po třetím roce věku (Mikulajová, 2016).

Opožděný vývoj řeči

Hlavním symptomem opožděného vývoje řeči je časové opoždění složek mluvené řeči o 1—2 roky v případě normálního intelektu, sluchu, zraku a minimálního motorického opoždění. O narušený či opožděný vývoj řeči se nejedná v případě fyziologické nemluvnosti, která trvá do jednoho roku života dítěte a zahrnuje předřečová stadia vývoje řeči, ani v případě prodloužené fyziologické nemluvnosti do tří let věku, pokud je dítě zdravé a podmínky pro rozvoj řeči jsou příznivé (Škodová, 2003). Mikulajová však uvádí, že po třetím roce je zpravidla patrné, zda bude vývoj pokračovat žádoucím směrem nebo se rozvinou symptomy narušeného vývoje řeči (Mikulajová, 2016). Opožděný vývoj řeči nejčastěji vzniká na podkladě nepodnětného, nestimulujícího prostředí, citové deprivace, genetických vlivů, nedonošenosti, nevyzrálé nervové soustavy či lehké mozkové dysfunkce (Klenková, 2006). U dítěte se nevyskytují

patologické vzorce komunikačního chování a vývoj řeči se zpravidla dorovná v případě vhodných podmínek a cílené stimulace (Bytešníková, 2012b).

Vývojová dysfázie

Vývojová dysfázie podle Škodové představuje „*specificky narušený vývoj řeči, projevující se ztíženou schopností nebo neschopností naučit se verbálně komunikovat, i když podmínky pro rozvoj řeči jsou přiměřené.*“ (Škodová, Jedlička, 2003 str. 106). Pravděpodobně vzniká na základě kombinace více faktorů, genetických i environmentálních. Jedná se o jemné abnormality ve vývoji mozkové kůry, které postihují řečové zóny mozku levé hemisféry, nebo i jiné oblasti, i bilaterálně (Mikulajová, 2016). Uvádí se, že typicky vzniká jako následek difuzního postižení centrální nervové soustavy a zasahuje celou centrální korovou oblast (Klenková, 2006).

Vývojová dysfázie je porucha systémového charakteru. Zasahuje všechny jazykové roviny v oblasti porozumění i produkce řeči. Zasahuje oblast jemné motoriky, grafomotoriky, paměti, přináší obtíže kognitivního charakteru, ovlivňuje psychickou výkonnost dítěte, snižuje jeho pozornost a výdrž. Má vliv na vývoj osobnosti i citovou, motivační a zájmovou sféru (Mikulajová a kol, 1993). Jednotlivé složky vývoje dítěte se rozvíjí různým tempem a může mezi nimi být i několikaletý rozdíl (Škodová, Jedlička, 2003). Vývojovou dysfázií může, ale nemusí doprovázet snížené IQ. Diagnostikuje se u dětí s neverbální složkou IQ v pásmu normálu (Smolík, Málková, 2014).

V oblasti řeči dominuje opožděný vývoj řeči, který se může odchylvat od běžné posloupnosti vývoje (Škodová, Jedlička, 2003). Vývojová dysfázie bývá definována jako porucha centrálního zpracování řečového signálu. Dítě řeč normálně slyší, ale špatně jí rozumí a v důsledku toho řeč chybně tvoří (Lejska, 2003). Má obtíže s rozlišováním distinktivních rysů hlásek. Ve vlastní řeči hlásky či slabiky zaměňuje či redukuje.. Přehazuje pořadí slov ve větě, vynechává slova, upřednostňuje některé slovní druhy, používá chybné koncovky při časování a skloňování (Škodová, Jedlička, 2003). Mluví celkově agramaticky, neudrží dějovou linii, má malou aktivní slovní zásobu (Klenková, 2006).

Mozková dysfunkce způsobuje deficity i v nejazykových oblastech vývoje (Mikulajová, 2016). Obtíže se mohou projevit v oblasti zrakového vnímání, zejména v kresbě.

V oblasti sluchového vnímání dítě nerozlišuje prvky řeči, má obtíže s vnímáním rytmu a déle mu trvá, než zpracuje akustickou informaci. Má nízkou úroveň paměti, hůře se orientuje v čase a prostoru, v tělesném schématu (pravolevá orientace), nechápe vztahy mezi rodinnými příslušníky. Bývají narušeny motorické funkce všech končetin, mluvidel a opoždění v jejich vývoji. Děti mívají potíže s koordinací a prostorovým uspořádáním pohybu a s lateralitou (Škodová, Jedlička, 2003). Každé dítě má jinou hloubku postižení komunikačních schopností a symptomy jsou různě vyjádřeny (Klenková, 2006).

Diagnostický proces je dlouhodobý a komplexní a podílejí se na něm lékaři (foniatr, neurolog), psycholog a speciální pedagog, logoped. Na terapii se navíc podílí také pedagog předškolního či školního zařízení a rodiče dítěte. Terapie se zaměřuje na celou osobnost dítěte a rozvoj oblasti zrakového a sluchového vnímání, myšlení, paměti a pozornosti, motoriky, schopnosti orientace, grafomotoriky a řeči (Klenková, 2006). Logopedická terapie narušeného vývoje řeči vyžaduje měsíce až roky intenzivní práce. S věkem a vývojem se zlepšuje slovní zásoba a vyjadřování a ustupují obtíže s artikulací (Mikulajová, 2016).

1.2.2 Další vybrané druhy narušené komunikační schopnosti

Mezi další časté druhy narušené komunikační schopnosti dále patří mutismus. Jedná se o „*nepřítomnost nebo ztrátu řečových projevů, která není podmíněna organickým poškozením centrálního nervového systému*“ (Pečeňák, 2003 str. 251)“. Porucha je primárně podmíněná psychogenně. Rozvíjí se v součinnosti faktorů, které mutistické projevy bezprostředně vyvolaly (akutní psychotraumatizace), predispozičních faktorů dané osobnostní konstitucí jedince a vlivy charakteru chronické frustrace, a udržovacích faktorů dané přetrváváním předchozích faktorů či negativní reakcí okolí. V předškolním věku se objevuje elektivní (selektivní, výběrový) mutismus. Jeho hlavním příznakem je situačně vázané oněmění. Dítě v určitých situacích efektivně verbálně komunikuje (často s rodiči a sourozenci) a v jiných nemluví (ve škole a mimo domov). Některé děti komunikují neverbálně, šepem či jednoslovnými odpověďmi (Pečeňák, 2003). Totální (progresivní, specifický) mutismus je úplná a náhlá ztráta řeči a hlasu v důsledku silného psychického traumatu, které doprovází další projevy, jako je rigidní držení těla

či strnulý výraz tváře (Tichá, 2016). Mutistické děti bývají zvýšeně nesmělé, závislejší na rodičích, vyhýbají se sociálním kontaktům a mají tendence k opozičnímu chování (Pečeňák, 2003). Podle doby trvání lze mutismus rozdělit do dalších forem. Mutismus negativně ovlivňuje sociální a emocionální vývoj dítěte (Tichá, 2016).

Nejrozšířenějším narušením komunikační schopnosti je dyslalie, která spočívá v „*neschopnosti nebo poruše používání zvukových vzorů řeči v procesu komunikace podle řečových zvyklostí a norem příslušného jazyka*“ (Nádvorníková, 2003 str. 170). Zahrnuje několik úrovní narušené řečové produkce. Fonetická úroveň se vztahuje k užívání hlásek a analytické stránce řeči. Fonologická úroveň se týká používání elementárních řečových zvuků spojených do slabik, slov a vět (Nádvorníková, 2003). Jedná se o přetrvávající odchylku výslovnosti hlásek. Nezahrnuje fyziologickou dyslalii, která může přetrvávat do pěti let věku dítěte a vychází z nedokonalosti sluchového vnímání a motorické neobratnosti mluvidel dítěte (Krahulcová, 2013). Úplná artikulační zralost může nastat až v šesti až sedmi letech (Salomonová, 2003). Dyslalie může být funkční, u dětí s nedostatky v senzorické či motorické oblasti, nebo organická, vycházející z nedostatků na mluvních orgánech či z porušení sluchových drah či centrální nervové soustavy. Logopedická péče probíhá již v předškolním věku (Klenková, 2006).

U dětí se vyskytuje také vývojová dysartrie, neurogenní porucha, která představuje „*poruchy motorické realizace řeči na základě organického poškození centrální nervové soustavy*“ (Neubauer, 2003 str. 303). Postihuje základní modalitty motorické realizace řeči, tedy respiraci, fonaci, rezonanci a artikulaci, může se pojít s dysfagií a často zasahuje vitální funkce. Nejčastěji se pojí se syndromem dětské mozkové obrny, ale vzniká i v důsledku náhlých traumat (úrazy hlavy a mozku), infekčních či onkologických onemocnění. Během vývoje vznikají nekonstantní ale i trvalé poruchy vývoje řečových schopností (Neubauer, 2003). Projevy dysartrie závisejí na lokalizaci a rozsahu léze a charakteru základního neurologického onemocnění (Czéfáľvay, 2003). Rozvoj komunikační schopnosti je třeba propojit se somatickou léčbou. Pro tyto účely lze využít různé rehabilitační metody i myofunkční terapii (Klenková, 2006).

Dále se u dětí vyskytuje rinolalie (huhňavost), narušená komunikační schopnost, která postihuje zvuk řeči i artikulaci, v důsledku narušení rovnováhy mezi ústní a nosní

rezonancí. Nosohltan a dutina nosní se podílejí na rezonanci příliš silně nebo příliš málo (Klenková, 2006). Pokud je nosovost (nazalita) patologicky snižena, jedná se o zavřenou huhňavost (hyponazalitu) (Škodová, Jedlička, 2003). Děti předškolního věku ji mívají v důsledku zbytnělé nosní mandle (Bytešníková, 2012a). Pokud je nosovost patologicky zvýšená, jedná se o otevřenou huhňavost (hypernazalitu). Při kombinaci otevřené a zavřené huhňavosti vzniká smíšená huhňavost (Škodová, Jedlička, 2003).

Samostatnou nozologickou jednotku tvoří palatolalie, narušená komunikační schopnost, jejíž prvotní příčinou je rozštěp patra. Rozštěpy patra jsou vrozené anomálie, které postihují pevné útvary oddělující dutinu ústní od dutiny nosní nebo orgány patrohltanového závěru (svaly měkkého patra a hltanu) (Kerekrétiová, 2008). Ovlivňují vývoj dítěte, řeči a způsobují funkční i estetické nedostatky. Dítě někdy musí být vyživováno žaludeční sondou, je často nemocné, může mít převodní poruchu sluchu. Palatolalie vzniká, když orofaciální rozštěpy (rozštěp dutiny ústní a tváří, obličeje) nejsou operovány nebo se nepodařilo vytvořit dostatečný patrohltanový uzávěr (Klenková, 2006). V oblasti řeči jsou narušeny všechny jazykové roviny, verbální i neverbální komunikace, expresivní i receptivní složka řeči. Projevuje se hypernazalitou, narušenou artikulací vokálů i konsonantů a srozumitelností řeči, náhradními zvuky, šelesty či dyslalií. Dochází k opožděnému či narušenému vývoji řeči. Mohou vznikat poruchy hlasu nebo narušené koverbální chování (Kerekrétiová, 2008). O dítě pečuje interdisciplinární tým sestávající z pediatra, genetika, teratologa, antropologa, anesteziologa, plastického chirurga, orthodontisty, foniatra, otorinolaryngologa, stomatologa, stomatochirurga, psychologa, logopeda, sociálních pracovníků a zdravotních sester, pedagogů ve škole a rodičů dětí (Klenková, 2006).

V předškolním věku také nejčastěji vzniká koktavost (balbuties), tedy „*syndrom komplexního narušení koordinace orgánů participujících na mluvení, který se nejvýrazněji projevuje charakteristickými nedobrovolnými specifickými pauzami narušujícími plynulost procesu mluvení a tím působícími rušivě na komunikační záměr*“ (Lechta, 2004 str. 16). Je to multifaktoriální, dynamický a variabilní syndrom narušené komunikační schopnosti s množstvím různorodých příčin (Lechta, 2004). Sestává ze tří skupin symptomů: dysfluence (neplynulost), nadměrné námahy a psychické tenze (Lechta, 2016). V předškolním věku se objevuje vývojová koktavost. Jedná se o

přechodné fyziologické dysfluence projevující se obvykle repetitivními slabikami a slovy. Souvisí s dočasným nesouladem mezi symbolickými a nesymbolickými procesy. Prudce roste slovní zásoba i složitost syntaktických konstrukcí, ale dítě pro nevyzrálý artikulační aparát a neúplnou schopnost fonemické diferenciace ne vždy vysloví zamýšlené konstrukce plynule. V případě rizikových faktorů, jako je nevhodný přístup okolí, může přerůst do incipientní (začínající) koktavosti a přidává se nadměrná námaha. Dítě si ještě neuvědomuje, že je hendikepováno v komunikaci. S uvědomováním si handicapu se koktavost fixuje (7-13 let) a s nárůstem psychické tenze přechází do chronické koktavosti s kompletním klinickým obrazem. (Lechta, 2004).

Mezi poruchy plynulosti řeči patří také breptavost. Jedná se „o narušení komunikační schopnosti charakteristické tím, že si ho daná osoba neuvědomuje, má malý rozsah pozornosti, narušena je percepce, artikulace a formování výpovědi. Rovněž se jedná o narušení myšlenkových procesů programujících řeč na bázi dědičných predispozic. Breptavost je projevem centrálních poruch řeči (central language imbalance) a působí na všechny komunikační cesty, tj. čtení, psaní, rytmus, hudebnost a chování.“ (Tarkowski, 2003 str. 282). Hlavním příznakem je zrychlené a nerovnoměrné tempo řeči a zhoršená srozumitelnost projevu. V předškolním věku se podobá koktavosti a celkový obraz dítěte se podobá obrazu dítěte s lehkou mozkovou dysfunkcí (Škodová, Jedlička, 2003).

1.3 Jiné komunikační obtíže v předškolním věku

V případě „narušení komunikační schopnosti, doprovázející jiné, dominující postižení, případně poruchy a onemocnění“ se jedná o symptomatické poruchy řeči (Lechta, 2011 str. 52). Symptomatické poruchy řeči vznikají na základě množství různorodých, těžko odhalitelných a vzájemně se prolínajících příčin a mají různorodé symptomy od lehkých odchylek od normy po zřídka se vyskytující nemluvnost. Projevují ve všech jazykových rovinách: v gramatické (u dětí s mentálním postižením a dětí neslyšících), foneticko-fonologické (u dětí s dětskou mozkovou obrnou, dětí se sluchovým postižením a dětí s mentálním postižením) lexikálně-sémantické (u dětí s mentálním postižením) a pragmatické (u dětí nevidomých) (Lechta, 2011).

1.3.1 Uživatelé kochleárního implantátu v předškolním věku

Kochleární implantát je nitroušní elektronická smyslová náhrada pro osoby s těžkým sluchovým postižením nebo osoby neslyšící. Indikuje se u osob, které ohluchly v průběhu života nebo u jedinců prelingválně neslyšících (před fixací řeči, do 6 let), v jejichž případě ani výkonná sluchadla, kompenzující sluchovou vadu zesilováním zvuku, neumožňují vnímání a rozvoj mluvené řeči, a nelze využít zbytky sluchu (Horáková, 2012).

Kochleární implantát se používá při úplné hluchotě, kdy zanikají vláskové buňky v hlemýždi, které mění mechanické zvukové vibrace na elektrochemické potenciály, jež se šíří sluchovým nervem do sluchového centra v mozku. Pomocí kochleárního implantátu je sluchový nerv drážděn slabým elektrickým proudem. Implantace tedy obchází nefunkční vláskové buňky, avšak musí být funkční sluchová dráha od hlemýžďe výše a sluchová centra v mozku (Hrubý, 1998). Kochleární implantát se skládá ze dvou částí: vnější část sestává z mikrofону, zvukového (řečového) procesoru a vysílací cívky. Vnitřní část obsahuje přijímač a svazek 22 elektrod implantovaných do hlemýžďe (kochley) (Horáková, 2012).

U dítěte, které se narodí s těžkou sluchovou vadou, může být trvale a vážně ovlivněn vývoj osobnosti. Je třeba sluchovou vadu co nejdříve diagnostikovat, určit její typ a velikost, vybavit dítě vhodnými sluchadly a zahájit intenzivní rehabilitaci (Holmanová, 2003). Dítě je třeba implantovat do půl roku od ohluchnutí a dítě s vrozenou sluchovou vadou je třeba implantovat co nejdříve (Holmanová, 2002). Děti implantované po 2. roce života vykazují opoždění ve vývoji řeči (Hádková, 2012).

Logopedická péče probíhá již před operací a zaměřuje se na detekci zvuků, odezírání a seznámení s pojmy nutnými pro nastavení zvukového procesoru. Operace probíhá v celkové anestezii a následně se programuje řečový procesor (Holmanová, 2003). Po voperování implantátu je zahájena dlouhodobá odborná rehabilitační péče. Její úspěšnost závisí na mnoha faktorech jako je doba vzniku a délka trvání hluchoty, věk dítěte, osobnostní předpoklady (kognitivní schopnosti, nadání pro řeč a jazyk) či přítomnost dalších zdravotních problémů (Horáková, 2012). Rehabilitační proces může trvat 10-15 let. Zahrnuje sluchovou a řečovou výchovu, nácvik odezírání a celkový rozvoj komunikačních a sociálních dovedností (Hádková, 2012). Je třeba celodenně

nosit vnější část kochleárního implantátu, optimálně natavit řečový procesor a podněcovat dítě k naslouchání. Rehabilitace postupuje od detekce (zjištění přítomnosti zvuku) přes diskriminaci (rozlišování dvou podnětů) a identifikaci (určování) k rozumění (schopnost pochopit význam řeči) (Holmanová, 2002). Na tomto komplexním procesu se podílí řada odborníků. U dětí implantovaných před 3. rokem života, se většinou rozvine mluvená řeč a normálně komunikují se slyšícími (Holmanová, 2003).

Znalost jazyka je důležitá pro kognitivní a sociální vývoj dítěte a převládá názor, že rodiče mají s dítětem komunikovat znakovým jazykem i když plánují implantaci (Hádková, 2012). Děti se sluchovými vadami mají zpomalený rozvoj schopností rozpoznávat řeč z důvodu opožděné aktivace sluchových drah. Jsou zvyklé na náhradní způsob vnímání – hmatové, vibrační, pohybové. Rehabilitace je snazší a kratší u starších dětí, které ohluchly postlingválně. U malých dětí, které ohluchly, prelingválně se řeč pomocí implantátu teprve rozvíjí a rehabilitace trvá několik let (Holmanová, 2002). Jednotlivé kroky ve vývoji řeči jsou podobné jako u slyšících dětí. Postupně se zlepšuje porozumění mluvené řeči i produkce (Holmanová, 2003). Dítě před kochleární implantací nevnímá žádné zvuky, 3 měsíce po ní vnímá zvuky okolí, do 1 roku po implantaci zvuky okolí rozlišuje, po 1. roce rozlišuje slova podle obrázků, po 2. roce rozlišuje věty, mezi druhým a třetím rokem opakuje jednoslabičná slova a odpovídá na jednoduché otázky (Hádková, 2012). Dítě považuje vnější část kochleárního implantátu za součást vlastního těla. Kochleární implantát dodává sluch a dítě se stává samostatnější, méně závislé a klidnější. Lépe navazuje a udržuje vztahy (Holmanová, 2002).

1.3.2 Poruchy autistického spektra

Poruchy autistického spektra (PAS) představují skupinu vývojových poruch projevujících se od raného věku. Užívá se také termín pervazivní vývojové poruchy (PVD), autistické spektrum či kontinuum nebo starší termín autismus (Adamus a kol. 2017). Tyto poruchy patří k nejzávažnějším poruchám mentálního vývoje. Autismus je vrozená neurovývojová porucha související s vyžíváním mozku, patologickými změnami ve struktuře mozku i ve funkcích mozkových kmenů. Vzniká na podkladě

komplexních a multifaktoriálních příčin, genetických vlivů, faktorů prostředí a imunitního systému člověka (Thorová, 2016).

Poruchy autistického spektra charakterizuje triáda projevů: poruchy sociální interakce a sociálního chování, poruchy komunikace a poruchy představivosti, zájmů a hry. Sociální intelekt je deficientní vzhledem k mentálním schopnostem jedince. Jedinec s PAS chápe situace i instrukce doslovně, má rigidní myšlení, je egocentrický, nepříliš empatický, nechápe metakomunikaci a nedokáže zobecňovat (Thorová, 2016). Nerozumí komplexu sociálních vztahů a rolí. Chybí mu sdílená zraková pozornost, schopnost zapojit se do skupinové hry a pochopit její pravidla (Buntová, Tichá, 2016). Dále je narušena schopnost představivosti, imitace a symbolického myšlení. Velmi se liší hra a trávení volného času. (Thorová, 2016). Děti jsou zaujaté předměty a pouze s nimi manipulují, ne funkčností hračky (Buntová, Tichá, 2016).

Obtíže v oblasti řeči se projevují v receptivní i expresivní složce, verbální i neverbální rovině. Jen 50% autistů si osvojí řeč na takové úrovni, aby mohli komunikovat. Děti s těžkým stupněm postižení zaostávají již na úrovni nezáměrné komunikace. V oblasti verbální komunikace se opoždí vývoj řeči a děti mají obtíže v oblasti porozumění mluvené řeči. V raném stadiu reagují na zvuky, ale ne na řeč, hlas, oslovení jménem, jednoduché pokyny. Rodiče mívají podezření na poruchu sluchu. I přes terapii přetrvává problém porozumění víceslovným instrukcím, složitým gramatickým strukturám a osobním zájmenům, předložkám, nadřazeným a abstraktním pojmům, označením emocí, přeneseným významům a sarkasmu. Mají obtíže s porozuměním neverbálním prvkům komunikace. Výslovnost bývá přiměřená věku, slovní zásoba závisí na kognici a porozumění řeči (Buntová, Tichá, 2016). Charakteristické jsou echolálie a neologismy. Dítě používá slova idiosynkraticky, způsobem, který se nemohlo naučit zkušeností. Mluví o sobě ve druhé nebo ve třetí osobě. Významně je narušena pragmatická jazyková rovina (Pečeňák, 2003). Dítě nechápe význam komunikace nebo nemá potřebu komunikovat. Komunikuje, aby uspokojilo vlastní potřeby či regulovalo okolí. Komunikaci iniciuje málo, má obtíže se střídáním komunikačních rolí, nezajímá se o komunikačního partnera (Buntová, Tichá, 2016).

Kromě triády projevů se často objevují nespecifické variabilní rysy, jako jsou percepční poruchy projevující se zvláštním způsobem vnímání, hypersenzitivitou nebo

hyposenzibilitou, fascinací senzorickými vjemy. Dále se liší motorický vývoj, v oblasti koordinace pohybů, jemné i hrubé motoriky. U některých dětí může být diagnostikována centrální porucha koordinace. Děti mohou vykazovat stereotypní a bizarní pohyby rukou a prstů, stereotypní pohyby těla, motorické tiky. Narušena je i kresba. Emoční reaktivita je méně bohatá. V raném věku dítě věnuje malou pozornost sociálním situacím a podnětům a od tří let bývá emočně labilní s malou frustrační tolerancí. Těžko se přizpůsobuje změnám, vytváří si jistotu dodržováním rituálů, fixuje se na předmět, osobu či činnost. V oblasti chování se objevuje sebezraňování, agresivita, afektivní záchvaty, stereotypní činnost a rituály. Děti mohou mít problémy se spánkem a jídlem (Thorová, 2016).

Podle MKN-10 mezi poruchy autistického spektra patří dětský autismus. Jde o jádro a nejtěžší z poruch autistického spektra, zasahuje všechny oblasti triády i nespecifické variabilní rysy. Projevuje se již před 3. rokem (Adamus a kol., 2017). Často ho doprovází mentální postižení, epilepsie, metabolické poruchy, poruchy řeči až mutismus, poruchy zraku a sluchu (Buntová, Tichá, 2016). Dále je vyčleněn atypický autismus, který se objevuje po 3. roce. Narušeny mohou být pouze dvě oblasti z triády (Adamus a kol., 2017). Aspergerův syndrom je různorodý syndrom, jehož symptomatologie plynule přechází do normy. Jedinec má normální nebo nadprůměrnou inteligenci, je narušena sociální interakce, přítomny jsou omezené, repetitivní a stereotypní způsoby chování, zájmů a aktivit. Často se vyskytuje dyspraxie, opožděný vývoj řeči, obtíže v oblasti pragmatické roviny řeči (Buntová, Tichá, 2016). Klasifikace dále uvádí Rettův syndrom, Jinou dezintegrační poruchu v dětství, Hyperaktivní poruchu s mentální retardací a stereotypními pohyby (Adamus a kol., 2017).

Pro diagnostiku autismu je třeba multidisciplinární přístup a vyšetření intelektu, sluchu, neurologické a elektroencefalitické vyšetření, případně další vyšetření (Pečeňák, 2003). Schopnosti jedince s autismem lze rozvíjet například pomocí strukturovaného učení, které vnáší jasná pravidla do interakce s jedincem, vizualizuje se posloupnost činností a uspořádání prostoru, ve kterém se pohybuje (Buntová, Tichá, 2016).

2 Vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností v předškolním věku

Podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami jsou uvedeny v §16 odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále Školský zákon) ve znění pozdějších předpisů. Podle tohoto zákona *„Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.“* V textu je dále používán termín „žák se speciálními vzdělávacími potřebami“. Ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných ve znění pozdějších předpisů je uvedeno, že tato vyhláška *„upravuje pravidla vzdělávání dětí, žáků a studentů (dále jen „žák“) se speciálními vzdělávacími potřebami, vzdělávání žáků uvedených v § 16 odst. 9¹ zákona a vzdělávání žáků nadaných.“* (MŠMT, 2018). Poskytování poradenských služeb žákům, zákonným zástupcům, školám a školským zařízením se věnuje Vyhláška č.72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních ve znění pozdějších předpisů.

2.1 Podpůrná opatření

Žákům se speciálními vzdělávacími potřebami jsou bezplatně poskytována podpůrná opatření, aby byl naplněn jeho vzdělávací potenciál. Pedagog s jejich pomocí může lépe individualizovat výuku podle potřeb žáků (Michalík a kol, 2015). Podle § 16 odst. 1 Školského zákona se jedná o *„nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta“*. Dle odst. 2 mezi ně patří:

- poradenská pomoc školy a školského poradenského zařízení;

¹Podle školského zákona se jedná o žáky s mentálním, tělesným, zrakovým či sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami učení či chování, kombinovaným postižením či autismem, viz dále.

- úprava organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb (podle vyhlášky č. 27/2016 je v případě škol zřízených podle § 16 odst. 9. součástí zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče);
- úprava podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání;
- použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů;
- úprava očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy;
- vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu;
- využití asistenta pedagoga;
- využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících dítěti, žákovi po dobu jeho pobytu ve škole nebo školském zařízení podporu podle jiného právního předpisu;
- poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených.

Podpůrná opatření jsou podle § 16 odst. 3. Školského zákona rozdělena do pěti stupňů s ohledem na organizační, pedagogickou a finanční náročnost. Podpůrná opatření prvního stupně podle § 2 vyhlášky č. 27/2016 Sb. upravují metody, organizaci a hodnocení vzdělávání jen minimálně. V souladu s § 10 je uplatňuje škola vytvořením Plánu pedagogické podpory a poté průběžně vyhodnocuje jejich poskytování. Pokud ani po třech měsících nejsou naplněny vzdělávací potřeby žáka, doporučí využití služeb školského poradenského zařízení. Podpůrná opatření druhého až pátého stupně se poskytují na základě doporučení školského poradenského zařízení a informovaného souhlasu zákonného zástupce žáka (Vyhláška č. 27/2016 Sb.). Škola v tomto případě získává finanční zvýhodnění závislé na finanční náročnosti vzdělávání žáka (Michalík a kol, 2015).

V příloze č. 1 vyhlášky č. 27/2016 Sb. jsou podpůrná opatření rozčleněna do stupňů, uvedena pravidla jejich používání i normovaná finanční náročnost podpůrných opatření druhého až pátého stupně (MŠMT, 2016). Podpůrným opatřením se věnuje Katalog

podpůrných opatření (Michalík a kol, 2015). V dílčím dílu Katalogu podpůrných opatření pro žáky s narušenou komunikační schopností jsou detailně zpracována a rozdělena do 10 oblastí, které se zaměřují na organizaci výuky, modifikaci vyučovacích metod a forem, intervenci, pomůcky, úpravu obsahu vzdělávání, hodnocení, přípravu na výuku, podporu sociální a zdravotní, práci s třídním kolektivem, úpravu prostředí a pracovního prostředí. Každá oblast zahrnuje výčet podpůrných opatření, projevy na straně žáka, na které opatření reaguje, popis těchto opatření, aplikaci opatření, rizika, ilustrační příklad, cílové skupiny a varianty opatření podle stupňů podpory (Vrbová, a další, 2015).

2.1.1 Poradenská pomoc školy a školského poradenského zařízení

Podle § 1 vyhlášky č. 72/2005 Sb. jsou ve školách a školských poradenských zařízeních žákům, jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením bezplatně poskytovány standardní poradenské služby na základě jejich žádosti, žádosti škol, školských poradenských zařízení nebo rozhodnutí orgánu veřejné moci.

Ve škole podle § 7 vyhlášky poskytuje poradenské služby školní poradenské pracoviště. Zajišťuje je výchovný poradce a školní metodik prevence, ale také školní psycholog či školní speciální pedagog. Podle odst. 2 se mimo jiné zaměřují na poskytování podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, sledování a vyhodnocování jejich účinnosti a spolupráci se školským poradenským zařízením a s rodiči.

Mezi školská poradenská zařízení podle § 3 patří Speciálně pedagogická centra (dále centra) a Pedagogicko-psychologické poradny (dále poradny). Podle § 116 školského zákona tato zařízení zajišťují „*informační, diagnostickou, poradenskou a metodickou činnost, poskytují odborné speciálně pedagogické a pedagogicko-psychologické služby, preventivně výchovnou péči a napomáhají při volbě vhodného vzdělávání dětí, žáků nebo studentů a přípravě na budoucí povolání (...) spolupracují s orgány sociálně-právní ochrany dětí a orgány péče o mládež a rodinu, poskytovateli zdravotních služeb, popřípadě s dalšími orgány a institucemi*“.

Poradna podle § 5 odst. 1 vyhlášky č. 72/2005 Sb. „*poskytuje služby pedagogicko-psychologického a speciálně-pedagogického poradenství a pedagogicko-psychologickou a speciálně-pedagogickou pomoc při výchově a vzdělávání žáků*“. Odst. 3 upřesňuje činnosti poraden, mezi které mimo jiné patří zjišťování připravenosti žáků na povinnou školní docházku, zjišťování speciálních vzdělávacích potřeb žáků a vypracování doporučení s návrhy podpůrných opatření, doporučení k zařazení žáka do školy, třídy, oddělení nebo studijní skupiny zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona či odpovídajícího vzdělávacího programu.

Centrum podle § 6 odst. 1 vyhlášky č. 72/2005 Sb. „*poskytuje poradenské služby zejména při výchově a vzdělávání žáků s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, vadami řeči, souběžným postižením více vadami nebo autismem*“. Centra podporují zejména integraci (dnes inkluzi) žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol hlavního vzdělávacího proudu. Služby zabezpečuje odborný tým sestávající z psychologa, speciálního pedagoga a sociální pracovníce (Vítková, 2012). Speciální pedagog napomáhá při výběru vzdělávací cesty dítěte a doporučuje úpravu vzdělávacích podmínek, psycholog určuje stupeň vývoje dítěte, zjišťuje příčinu odchýlného vývoje a popisuje individuální zvláštnosti osobnosti a prognózu vývoje. Sociální pracovník pomáhá se zajištěním materiálního a finančního zabezpečení rodině i školám. Služby jsou poskytovány ambulantně či terénně formou výjezdů do škol či rodin. Jednotlivá centra zajišťují služby buď pro klienty s jedním zdravotním postižením, nebo s více druhy postižení (Michalík a kol, 2013).

„Centrum poskytující služby žákům s vadami řeči, jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením vzdělávajícím tyto žáky“ podle přílohy č. 2 vyhlášky č. 72/2005 Sb. provádí následující speciální činnosti: orientační logopedické vyšetření a depistáž poruch komunikace, individuální speciálně pedagogickou a psychologickou diagnostiku, zpracovává návrhy na vzdělávání žáka ve třídě zřízené pro žáky s vadami řeči a potřebou využívání náhradních komunikačních systémů, individuální logopedickou diagnostiku, stanovuje podpůrná opatření pro žáky, provádí logopedické intervenční postupy a programy, podporuje senzomotorický, kognitivní a sociální rozvoj, metodicky vede pedagogické pracovníky škol, stanovuje potřebu uzpůsobení podmínek konání maturitní zkoušky, závěrečných zkoušek a přijímacích zkoušek,

poskytuje logopedickou péči žákům vzdělávaným v inkluzivních podmínkách, metodickou podporu zákonným zástupcům žáků, vede záznamy o individuální logopedické péči, vytváří materiály pro rozvoj komunikace a pracovní listy.

2.1.2 Poskytování podpůrných opatření

Podle § 16 odst. 1 školského zákona jsou podpůrná opatření žákům se speciálními vzdělávacími potřebami poskytována školou či školským zařízením.

Školské poradenské zařízení na základě žádosti zákonného zástupce žáka posoudí speciální vzdělávací potřeby žáka (MŠMT, 2016). V souladu s § 11 odst. 4 vyhlášky č. 27/2016 Sb. vychází z charakteru obtíží žáka, které ovlivňují jeho vzdělávání, ze speciálně pedagogické a případně psychologické diagnostiky, informací o dosavadním průběhu vzdělávání žáka a o dosavadní spolupráci žáka se školským poradenským zařízením, informací získaných od žáka nebo jeho zákonného zástupce, z plánu pedagogické podpory, podmínek příslušné školy a posouzení zdravotního stavu žáka (Vyhláška č. 27/2016 Sb.). Nejprve získá vstupní informace od rodičů a vyžádá si zprávy z lékařských vyšetření, vyšetření klinických psychologů, apod. Poté pracovník školského poradenského zařízení v rámci metodické návštěvy ve škole, případně telefonicky či formou osobní konzultace, zhodnotí podmínky a možnosti školy a podmínky výchovně vzdělávacího procesu ve třídě žáka. Následně dochází ke komplexnímu vyšetření žáka (MŠMT, 2016).

Na závěr je v souladu § 16 školského zákona zpracováno doporučení, které je poskytnuté škole, ve které se žák vzdělává, i zákonnému zástupci žáka. Obsahuje závěry vyšetření, jsou zde doporučena podpůrná opatření, vymezena pravidla jejich používání a podle §15 vyhlášky č. 27/2016 Sb. stanovena doba jejich platnosti a termín nového posouzení speciálních vzdělávacích potřeb. Škola po jeho obdržení poskytne bezodkladně podpůrná opatření na základě písemného informovaného souhlasu zákonného zástupce žáka, anebo lze požádat o revizi. Školské poradenské zařízení zpracuje také zprávu určenou pro zákonného zástupce žáka, ve které uvede závěry vyšetření a informace o vydaném doporučení (MŠMT, 2016). Podle § 16. vyhlášky č. 27/2016 Sb. škola ve spolupráci se školským poradenským zařízením a zákonným zástupcem žáka dále průběžně vyhodnocuje poskytování podpůrných opatření. Školské

poradenské zařízení nejdéle do jednoho roku posoudí efektivitu podpůrných opatření, případně dojde k jejich úpravě.

2.1.3 Individuální vzdělávací plán

Pokud není žák schopen naplnit očekávání stanovená ve školním vzdělávacím programu školy, může být na základě žádosti zákonného zástupce žáka, doporučení školského poradenského zařízení a rozhodnutí ředitele školy zpracován individuální vzdělávací plán (IVP) (Michalík a kol, 2015). Na jeho zpracování se podílí třídní učitel, učitelé jednotlivých předmětů, výchovný poradce či školní speciální pedagog, konzultant školského poradenského zařízení, asistent pedagoga, rodiče žáka a případně přizvaní odborníci. Lze průběžně upravovat (Vrbová, a další, 2015). Podle § 3 vyhlášky č. 27/2016 Sb. se jedná o závazný dokument a vychází ze školního vzdělávacího programu školy. Jsou v něm uvedeny údaje o druzích a stupních podpůrných opatřeních, která se poskytují společně s ním. Dále obsahuje identifikační údaje žáka a údaje o pedagozích, kteří se podílejí na jeho vzdělávání, informace o úpravách obsahu vzdělávání žáka, jeho časovém rozvržení, úpravách metod a forem výuky a hodnocení a úpravách výstupů.

2.2 Předškolní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Podle § 33 školského zákona „*Předškolní vzdělávání podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů (...) vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání (...) napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.*“

Předškolní vzdělávání je zajišťováno mateřskými školami, lesními mateřskými školami a mateřskými školami speciálními, případně k němu dochází v přípravných třídách základních škol pro děti s odloženou školní docházkou. V jedné třídě lze vzdělávat děti různého věku, s různými schopnostmi a učebními předpoklady a s různými vzdělávacími potřebami (MŠMT, 2018). Podle § 34 školského zákona je určeno

zejména pro děti od tří do šesti let, přičemž poslední školní rok před nastoupením povinné školní docházky je povinný. Pokud dítě není fyzicky či psychicky dostatečně vyspělé pro zahájení školní docházky, lze v souladu s § 37 povinnou školní docházku odložit.

Hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání v mateřských školách a přípravných třídách ZŠ vymezuje Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV). Vychází z Národního programu pro vzdělávání, standardů vzdělávání vytvořených na státní úrovni. Na školní úrovni je podle RVP PV závazně zpracován školní vzdělávací program mateřské školy (ŠVP), podle kterého probíhá vzdělávání v dané mateřské škole (Bartoňová, Vítková, 2007). Pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami existuje alternativní nabídka vzdělávacích programů a alternativa organizačních forem vzdělávání, které představuje systém speciálních škol, systém speciálních tříd a specializovaných tříd zřizovaných při školách běžného typu nebo při speciálních školách (Kaprová, 2000). Ve škole zřízené podle § 16. odst. 9. je školní vzdělávací program přizpůsoben postižení žáků i jejich speciálním vzdělávacím potřebám. Učivo může zahrnovat témata navíc či určitá témata upřednostňovat. Jsou zde uvedena podpůrná opatření, která mateřská škola využívá, nabídka speciálních a podpůrných terapií a vše, co specifikuje speciální program (MŠMT, 2018). Popsány jsou úpravy organizace vzdělávání – např. snížení počtu žáků ve třídě, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, úprava denního režimu (Smolíková, 2006).

2.3 Logopedická třída pro žáky s narušenou komunikační schopností

Žáci s narušenou komunikační schopností předškolního věku se mohou vzdělávat v logopedických třídách při mateřských školách, logopedických mateřských školách, příp. v základních školách logopedických (Klenková, 2006). Tyto třídy a školy se zřizují podle § 16 odst. 9 školského zákona, ve kterém je uvedeno, že: „*Pro děti, žáky a studenty s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami učení, závažnými vývojovými poruchami chování, souběžným postižením více vadami nebo autismem lze zřizovat školy nebo ve*

školách třídy, oddělení a studijní skupiny.“ Třída pro žáky se závažnými vadami řeči je dále označována termínem „logopedická třída“.

2.3.1 Žáci v logopedické třídě mateřské školy

Do logopedické třídy lze zařadit pouze žáka uvedeného v § 16 odst. 9 školského zákona na základě doporučení školského poradenského zařízení, které shledá, že samotná podpůrná opatření nepostačují k naplnění jeho vzdělávacích potřeb, žádosti zákonného zástupce žáka a s ohledem na zájem žáka. O přijetí žáka do mateřské školy podle § 34 odst. 6 rozhoduje ředitel školy, případně také na základě vyjádření lékaře.

Jehličková uvádí, že v předškolním věku často nelze stanovit jednoznačnou diagnózu narušené komunikační schopnosti a k dítěti je nutné přistupovat individuálně (Jehličková, 2012b). Vzdělávání v logopedické třídě mateřské školy či logopedické mateřské škole je vhodné pro dítě se závažným typem a stupněm postižení souvisejícím s postižením centrálních procesů řeči a obtížemi v oblasti vnímání, zpracování a užívání řeči, dítě s nerovnoměrným či narušeným vývojem (Klenková, 2006).

V logopedické třídě se vzdělávají převážně žáci se závažnější formou narušené komunikační schopnosti jako je vývojová dysfázie, elektivní mutismus či opožděný vývoj řeči v kombinaci s poruchou aktivity a pozornosti. Tito žáci mohou mít pomalé pracovní tempo či snížené percepční či kognitivní schopnosti a mohou být nesamostatní. Vynakládají vyšší psychickou námahu při komunikaci a zpracování informací, rychle se unaví a neudrží dlouho pozornost. Často je potřeba zařadit například vhodný časový rozvrh, relaxační chvilky do vyučování či prostor k odpočinku a střídání činnosti. Mohou mít také doprovodné zdravotní obtíže, např. žáci s vývojovou dysfázií, koktavostí nebo ADHD mohou užívat medikaci (Vrbová, a další, 2015).

2.3.2 Vzdělávání v logopedické třídě

Vhodné podmínky pro vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností zahrnují kvalitní průběžnou logopedickou péči, spolupráci s odborníky a rodiči, individuální přístup speciálního pedagoga a dalších pedagogů, možnost zpracování individuálního

vzdělávacího plánu, informovanost vyučujících, vhodné sociální klima třídy, snížený počet žáků ve třídě a vhodnou klasifikaci (Bartoňová, Vítková, 2007).

V souladu s § 24 vyhlášky č. 27/2016 Sb. je v logopedické třídě žákovi věnována speciálně-pedagogická péče maximálně 3 hodiny denně. Tato péče se v případě žáků s narušenou komunikační schopností zaměřuje zejména na péči logopedickou. Logoped se žákům pravidelně věnuje, navazuje v péči na další odborníky, individuálně podporuje rodiče žáků a spolupracuje s pedagogem v mateřské škole (Kutálková, 2011). Logopedická intervence je zapracována do školního vzdělávacího programu a je o ní vedena písemná dokumentace (Poloncarzová a kol, 2012).

Podle § 25 vyhlášky č. 27/2016 Sb. se v logopedické třídě vzdělává 6 - 14 žáků. Tento počet může být na základě doporučení školského poradenského zařízení snížen na 4-6 žáků.

Informovanost vyučujících je zajištěna odbornou způsobilostí pedagogů, která je vymezena v zákoně č. 563/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů. Odbornou kvalifikaci mohou získat absolvováním vysoké školy nebo vyšší odborné školy v pedagogickém oboru zaměřeném na speciální pedagogiku. Třída je pod odborným dohledem speciálního pedagoga – logopeda ve školství (Poloncarzová a kol, 2012).

V mateřské škole lze využít množství pracovních materiálů, pomůcek pro rozvoj sluchového a zrakového vnímání, grafomotoriky, motoriky, prostorové orientace a matematických představ či logopedických cvičení pro rozvoj řeči (Jehličková, 2012b).

Žákům zařazeným do logopedické třídy mohou být přiznány jen některé druhy podpůrných opatření, mezi které patří zejména asistent pedagoga, kompenzační pomůcky či speciální učebnice a učební pomůcky, které ostatní žáci ze třídy nepotřebují (MŠMT, 2016).

3 Asistent pedagoga

V této kapitole je představena funkce asistenta pedagoga.

3.1 Funkce asistenta pedagoga

Asistent pedagoga představuje jedno z podpůrných opatření při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (Němec, Michalík, 2015). Jedná se o pedagogického pracovníka, který svou činností napomáhá při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (MŠMT, 2016). Zajišťuje speciálně pedagogické činnosti, zejména u žáků, kteří se vzdělávají ve škole hlavního vzdělávacího proudu, ale také u žáků s těžkým stupněm zdravotního postižení, kteří se vzdělávají ve škole zřízené podle § 16, odst. 9 školského zákona (Čadová, Michalík, 2012). Je důležitým prvkem také ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním (Němec, 2014).

Problematicke asistenta pedagoga se v souvislosti se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami věnuje zejména § 16 zákona č. 561/2004 Sb. (školský zákon) v platném znění. Prováděcím předpisem je vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných ve znění pozdějších předpisů, ve které jsou uvedeny bližší informace o funkci asistenta pedagoga, zejména činnosti, které by měl vykonávat. V zákoně č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů v platném znění je asistent pedagoga vymezen jako pedagogický pracovník a jsou stanoveny kvalifikační předpoklady pro výkon této profese (Kendíková, 2017).

Ačkoliv je funkce asistenta pedagoga legislativně sjednocená, v praxi existuje v různých variacích. Lze ji dělit podle místa uplatnění asistenta pedagoga, podle způsobu finančního zajištění a podle věku žáka a stupně školy. Asistent pedagoga působí ve školách či třídách samostatně zřizovaných pro žáky se zdravotním postižením, v běžných školách nebo ve školských zařízeních. Jeho působení je financováno z prostředků na asistenta pedagoga v případě žáků se zdravotním postižením, z dotačního programu na asistenta pedagoga v případě žáků se sociálním znevýhodněním, anebo z běžných prostředků rozpočtu školy. Působí v mateřské škole, na základní škole, na střední škole i na vyšších odborných školách (Němec, Michalík, 2015).

Funkci asistenta pedagoga zřizuje ředitel školy ve třídě, oddělení nebo studijní skupině, ve které se vzdělává žák či žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, na základě vyjádření školského poradenského zařízení (MŠMT, 2016). Od 1.9.2018 na základě novelizovaného školského zákona není nutný souhlas krajského úřadu. Asistent pedagoga je financován na základě krajských normativů (Teplá, 2015). Pokud je asistent pedagoga přiznán jako podpůrné opatření, získá škola finanční prostředky, jejichž výše je stanovena centrálně a uvedena v příloze č. 1 vyhlášky č. 27/2016 Sb. Pokud školské poradenské pracoviště nepřizná žákovi podpůrné opatření asistenta pedagoga, může ředitel školy požádat o finance z rozvojových a dotačních programů ministerstva či z fondů EU (MŠMT, 2016).

Jako podpůrné opatření lze využít podporu asistenta pedagoga ve 3. stupni podpůrného opatření pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, který tuto podporu nevyžaduje po celou dobu vyučování. Asistent pedagoga ve zbývajícím čase pracuje s dalšími žáky s podobnou potřebou podpory. Podle vyhlášky č. 27/2016 Sb. může asistent pedagoga poskytovat podporu maximálně čtyřem žákům současně. Ve třídě či škole zřízené dle § 16, odst. 9 školského zákona nebo ve třídě, ve které se vzdělává více než pět žáků s podpůrnými opatřeními 2. - 5. stupně, může podporovat i více žáků (MŠMT, 2016). Podle školského zákona školní poradenské zařízení stanoví doporučený rozsah podpory na 9, 14, 18, 23 nebo 27 hodin přímé pedagogické činnosti týdně. Asistent pedagoga může podporovat žáka ve školském zařízení v rozsahu 9 hodin přímé pedagogické činnosti.

Pokud je nutná podpora žáka po celou dobu vzdělávání, využívá se podle školského zákona podpůrné opatření 4. stupně, v jehož rámci je asistent pedagoga přidělen k žákovi na 32 nebo 36 hodin přímé pedagogické činnosti týdně nebo 5. Stupně, kdy je rozsah podpory stanoven na 36 hodin přímé pedagogické činnosti týdně. Asistent pedagoga zprostředkovává vzdělávání žáka i v případě jeho delší absence ve škole a může docházet i do domácího prostředí žáka (MŠMT, 2016)

Asistent pedagoga je součástí pedagogického sboru školy. Účastní se pedagogických rad, třídních schůzek a akcí školy jako jsou výlety, školy v přírodě či kurzy. Má své místo ve sborovně školy, vlastní klíče, prostor pro ukládání svých pracovních materiálů (Teplá, 2015). V rámci konference k projektu Systémová podpora inkluzivního

vzdělávání v ČR bylo uvedeno, že asistenti pedagoga mají v různých školách různé kompetence, pozici v pedagogickém sboru a pracovně-právní podmínky (Michalík, 2015). Přetrvávají organizační nejasnosti související s profesí asistenta pedagoga, pokud jde o jejich pracovní náplň, kompetence i kvalifikace, ale také spolupráci s učitelem (Němec, Šimáčková-Laurenčíková, Hájková, 2014b).

3.2 Kvalifikační a osobnostní předpoklady asistenta pedagoga

Požadavky na kvalifikaci asistenta pedagoga jsou vymezeny v zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů. Mezi obecné předpoklady pro výkon činnosti pedagogického pracovníka patří způsobilost k právním úkonům, odborná kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost, bezúhonnost, zdravotní způsobilost a prokázaná znalost českého jazyka. Zákon dále vymezuje dvě úrovně odbornosti asistenta pedagoga, které kladou odlišné nároky na jeho dosažené vzdělání (Němec, Michalík, 2015). Asistent pedagoga na „vyšší“ úrovni odbornosti podle § 20 odst. 2 a zákona č. 563/2004 Sb. disponuje středoškolským vzděláním s maturitní zkouškou a zároveň pedagogickým vzděláním. Asistent pedagoga na „nižší“ úrovni disponuje podle odst. 3 základním vzděláním doplněným kurzem pro asistenty pedagoga (Němec, 2014).

Zájemci o pozici asistenta pedagoga se středoškolským vzděláním, kteří nemají pedagogické vzdělání, mohou absolvovat kvalifikační kurz studium pedagogiky (o délce 80 vyučovacích hodin) a zájemci se základním vzděláním kurz studium pro asistenty pedagoga (o délce 120 vyučovacích hodin) (Němec, Martinovská, 2018). Tyto kurzy nabízejí různá zařízení pro vzdělávání pedagogických pracovníků, veřejnoprávní i soukromá (Čadová, Michalík, 2012). Kurzy zajišťuje např. Národní institut dalšího vzdělávání (NIDV), Pedagogická fakulta UK, Rytmus, o.p.s., Nová škola, o.p.s., Vzdělávací institut Středočeského kraje (VISK), ale také např. Centrum celoživotního vzdělávání Pardubice, Speciálně pedagogické centrum v Šumperku, Pedagogicko psychologická poradna ve Zlíně (Kendíková, 2016). Asistent pedagoga by měl podle Horáčkové disponovat pedagogickým, sociálně-právním a v případě vykonávání činnosti na středních školách odborným vzděláním, avšak tyto nároky nejsou v souladu s jeho finančním ohodnocením (Horáčková, 2015).

Kendíková uvádí, že asistent pedagoga je zaměstnanec školy, spolupracuje s kolegy, pracuje pod vedením pedagoga, plní pokyny a neměl by opakovat chyby (Kendíková, 2016). Nejen z tohoto důvodu je potřeba, aby disponoval dalšími předpoklady. Podle Uzlové musí být motivovaný, komunikativní, kreativní, tvořivý, flexibilní, schopný týmové spolupráce, spolehlivý, trpělivý, vstřícný, empatický, laskavý, důsledný a odpovědný. Měl by mít pozitivní, vyrovnanou osobnost a vůči pedagogovi, žákovi, jeho spolužákům i rodičům nesmí být ani příliš dominantní ani submisivní (Uzlová, 2010). Podle Teplé má být dále fyzicky zdatný, disponovat smyslem pro humor a dostatečnou intelektuální úroveň (Teplá, 2015). Kendíková doplňuje, že by měl být schopen plnit pokyny a zároveň se umět samostatně rozhodovat (Kendíková, 2017). Němec, Šimáčková-Laurenčíková a Hájková (2014) zmiňují výzkum, který ukázal, že kromě vzdělání a znalostí jsou za nejdůležitější předpoklady považovány zejména dobrý vztah k žákům, empatie a trpělivost (Němec, Šimáčková-Laurenčíková, Hájková, 2014). Předpoklady asistenta pedagoga vycházejí také z RVP PV (Němec, Martinovská, 2018). Asistent pedagoga disponuje kombinací předpokladů a dovedností, které odpovídají konkrétním potřebám žáků, pedagogů a činností, které vykonává (Němec, Michalík, 2015).

3.3 Náplň práce asistenta pedagoga

Role asistenta pedagoga vychází podle Němce a Michalíka ze dvou východisek: asistent pedagoga je druhým pedagogickým pracovníkem ve třídě, tedy partnerem učitele, a vykonává přímou práci s žáky, avšak v zájmu žáků ji doplňuje o další činnosti (Němec, Michalík, 2015).

3.3.1 Východiska náplně práce asistenta pedagoga

Pracovní náplň asistenta pedagoga je v obecné rovině vymezena § 5, odst. 1 vyhlášky č. 27/2016 Sb.: „*Asistent pedagoga poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rozsahu podpůrného opatření nebo podle § 18 odst. 1². Asistent pedagoga pomáhá*

² Citace odkazuje na § 18 vyhlášky č. 27/2016 Sb., ve kterém je uvedeno, že asistent pedagoga může být

jinému pedagogickému pracovníkovi při organizaci a realizaci vzdělávání, podporuje samostatnost a aktivní zapojení žáka do všech činností uskutečňovaných ve škole v rámci vzdělávání, včetně poskytování školských služeb.“ Podle této vyhlášky asistent pedagoga nepracuje samostatně, ale podle pokynů jiného pedagogického pracovníka, se kterým spolupracuje.

Vyhláška č. 27/2016 Sb. dále vymezuje hlavní činnost asistenta pedagoga. Odlišuje přitom, zda činnosti vykonává asistent pedagoga s maturitním vzděláním či bez něj (Němec, Martinovská, 2018). Kvalifikovanější „asistent pedagoga podle § 5 odst. 3 vyhlášky č. 27/2016 Sb.“ zajišťuje zejména:

- „a) přímou pedagogickou činnost při vzdělávání a výchově podle přesně stanovených postupů a pokynů učitele nebo vychovatele zaměřenou na individuální podporu žáků a práce související s touto přímou pedagogickou činností,*
- b) podporu žáka v dosahování vzdělávacích cílů při výuce a při přípravě na výuku, žák je přitom veden k nejvyšší možné míře samostatnosti,*
- c) výchovné práce zaměřené na vytváření základních pracovních, hygienických a jiných návyků a další činnosti spojené s nácvikem sociálních kompetencí.“*

Asistent pedagoga, který disponuje kvalifikačními předpoklady na nižší úrovni, zajišťuje podle § 5 odst. 4 téže vyhlášky zejména:

- „a) pomocné výchovné práce zaměřené na podporu pedagoga zvláště při práci se skupinou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,*
- b) pomocné organizační činnosti při vzdělávání skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,*
- c) pomoc při adaptaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na školní prostředí,*
- d) pomoc při komunikaci se žáky, zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází,*
- e) nezbytnou pomoc žákům při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání nebo školské služby,*

využit nad rámec poskytovaných podpůrných opatření ve třídě, oddělení či studijní skupině, ve které se vzdělává více než 5 žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními 2. až 5. Stupně. Tento asistent je financován z dotačního programu .

f) pomocné výchovné práce spojené s nácvikem sociálních kompetencí žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.“

Vyhláška dále upřesňuje, že činnosti, které vykonává asistent pedagoga s „nižší odborností“ může vykonávat i asistent pedagoga s „vyšší odborností“.

Náplň práce asistenta pedagoga dále souvisí s platovou třídou, do které je zařazen. Platové třídy a činnosti, které jim odpovídají, jsou uvedeny v nařízení vlády ČR č. 222/2010 Sb, o katalogu prací ve veřejných službách a správě (Čadová, Michalík, 2012).

Činnost asistenta pedagoga je dále upřesněna v doporučení školského poradenského zařízení, ve kterém je uvedena např. míra vedení, organizace pomoci, a zda asistent pedagoga poskytuje pomoc při sebeobsluze a pohybu (Jehličková, 2012a). Konkrétní náplň práce, rozsah a rozpis jednotlivých činností určuje ředitel školy na základě doporučení a potřeb žáků a pedagogů školy (Čadová, Michalík, 2012).

Činnost asistenta pedagoga závisí také na věku žáka. Asistent pedagoga působící v mateřské škole se podílí na pomoci při rozumové, řečové, tělesné, mravní, pracovní a estetické výchově žáků, na reedukační, kompenzační, rehabilitační podpoře a terapeuticko-formativní činnosti. Vštěpuje žákům základy sociální komunikace a chování, vede žáky k samostatnosti, soběstačnosti a přípravě na školní docházku (Teplá, 2015).

Asistent pedagoga neposkytuje služby, které nesouvisejí se vzděláváním (např. nedoprovází žáka do školy ani na mimoškolní kroužky). Tyto činnosti vykonává osobní asistent, jehož funkce je zakotvena v zákoně č. 108/2006 Sb., o sociálních službách ve znění pozdějších předpisů (MŠMT, 2016).

3.3.2 Činnosti vykonávané asistentem pedagoga

Standard práce asistenta pedagoga vymezuje základní činnosti při podpoře žáků:

- individuální nebo skupinová podpora žáka/žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rámci vyučování přímo ve třídě: asistent pedagoga připravuje

pomůcky a učební materiály, zadává instrukce, vede a dopomáhá při plnění výukových činností;

- individuální nebo skupinová podpora žáka/žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rámci vyučování mimo třídu (v jiné třídě, v kabinetě);
- práce s žáky bez speciálních vzdělávacích potřeb: tato práce zahrnuje méně kvalifikované činnosti jako je dozor a opakování látky;
- pomoc při sebeobsluze a doprovod při pohybu během vyučování v případě žáků s těžšími formami zdravotního postižení;
- společná příprava s učitelem na výuku: asistent pedagoga je informovaný o tom, s kým a na čem bude při výuce pracovat
- doučování žáků: častěji v případě žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí;
- komunikace s rodiči žáků;
- konzultace s poradenskými pracovníky v rámci školy i školského poradenského zařízení (Němec, Michalík, 2015).

Přímá a nepřímá pedagogická činnost

Podle zákona č. 563/2004 Sb. vykonává asistent pedagoga v pracovní době přímou pedagogickou činnost a práce související s přímou pedagogickou činností. Vyhláška č. 27/2016 Sb. stanovuje jejich poměr na 9:1³. Přímá pedagogická činnost zahrnuje záměrně realizované aktivity s žáky (Němec, Martinovská, 2018). Nepřímá pedagogická činnost zahrnuje společné přípravy s pedagogem na výuku, samostatné přípravy, konzultace s poradenskými pracovníky, účast na pedagogických radách a samostudium (Němec, Michalík, 2015). Dále profesní setkávání a konzultace s jinými asistenty pedagoga, konzultace se zákonnými zástupci žáků, a další profesní činnosti (Němec, Šimáčková-Laurenčíková, Hájková, 2014). Asistent pedagoga zná dokumentaci žáků a jejich individuální vzdělávací plán, podílí se na zpracování a aktualizaci této dokumentace, na hodnocení žáka. S pedagogem si předává informace o chodu výuky a žácích, připravuje pracovní materiály, učebnice a učební pomůcky k výuce, zdobí třídu a okolí, účastní se administrativní činnosti (Teplá, 2015).

³ V případě asistenta pedagoga financovaného z dotace v rámci normované finanční náročnosti na základě doporučení poradenského zařízení.

Spolupráce asistenta pedagoga s pedagogem třídy

Základem práce asistenta pedagoga je bezproblémová spolupráce s učitelem třídy. Horáčková uvádí, že pro efektivní spolupráci mezi asistentem a učitelem je třeba vybrat vhodného uchazeče, vhodně personálně obsadit třídu, vymezit náplň práce a objasnit roli asistenta (Horáčková, 2015). Ve vymezení pracovní pozice a náplně práce asistenta pedagoga mohou dodnes panovat nejasnosti (Kendíková, 2017).

Spolupráce mezi asistentem pedagoga a učitelem se liší případ od případu, pokud jde o kvalitu a intenzitu (Němec, Šimáčková-Laurenčíková, Hájková, 2014). Horáčková uvádí, že z výzkumu pro tvorbu Metodiky práce asistenta pedagoga: spolupráce s učitelem vyplývá, že asistent pedagoga může úzce spolupracovat s učitelem na plánování výuky, ale také může kompenzovat potřeby začleňovaného žáka a připravovat speciální materiály, zatímco učitel se věnuje práci s intaktními žáky. Každému žákovi může vyhovovat jiný přístup a oba tyto přístupy jsou možné. Podmínky spolupráce se dále liší v mateřských, základních a středních školách. V mateřské škole asistent pedagoga spolupracuje s jedním či minimálním počtem učitelů, což komunikaci usnadňuje (Horáčková, 2015).

Asistent pedagoga podporuje učitele zejména vykonáváním méně kvalifikovaných činností, jako je příprava pomůcek, organizace vyučování, dohled nad žáky, podpora jejich pozornosti apod. Učitel získá větší prostor pro vykonávání kvalifikovanějších činností ve výuce a pro podporu žáka se speciálními vzdělávacími potřebami (Němec, 2016). Asistent pedagoga může vybírat a rozdávat pracovní materiály a sešity, kopírovat zadání, připravovat pomůcky, zapisovat poznámky do sešitů menších žáků a vykonávat další podpůrné administrativní a organizační aktivity (Němec, 2014).

Asistent pedagoga s učitelem si vymezí kompetence. Učitel zadává a kontroluje domácí úkoly, hodnotí školní práce, zapisuje známky a výuku organizuje tak, aby byl začleňovaný žák co nejvíce zapojen do práce celé třídy. Jeho individuální práce s asistentem pedagoga by neměla převažovat (Uzlová, 2010). Učitel má hlavní zodpovědnost za vzdělávání všech žáků ve třídě (Němec, 2014). Asistent pedagoga vykonává činnosti, které odpovídají jeho vzdělání (Němec, Šimáčková-Laurenčíková, Hájková, 2014).

Pro efektivní výuku jsou vhodné společné přípravy na hodinu (Němec, 2016). Konzultace asistenta a učitele se často zaměřuje na konkrétní žáky, rodinné zázemí žáků, problémové chování žáků, chybějící pomůcky a možnosti řešení. Učitel sděluje informace, které je třeba vyřídit v rodinách žáků. Asistent pedagoga předává informace o domácím prostředí žáků. Konzultace by měly probíhat pravidelně, v delším časovém úseku nebo o přestávkách (Němec, 2016). Asistent pedagoga získá od pedagoga instrukce pro další práci se všemi žáky ve třídě, náměty pro práci a přípravu didaktických pomůcek. Asistent má aktivní přístup (Horáčková, 2015).

Práce asistenta pedagoga s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami

Základní činnosti asistenta je přímá podpora žáků v průběhu vyučování (Němec, Šimáčková-Laurenčíková, Hájková, 2014). Tato práce se odvíjí od stupňů a typů školy a druhu speciálních potřeb. Základní činnosti probíhají ve spolupráci s učitelem přímo v učebně. Výjimečně se lze věnovat individuální či skupinové práci s žáky mimo třídu (Horáčková, 2015). Podle Němce je toto vhodné, pokud žák s těžkou poruchou chování narušuje výuku ostatních žáků třídy nebo pokud se věnuje odlišné látce než ostatní žáci. Učitel poskytne přesné zadání a instrukce a práci poté zkontroluje. V případě žáků se sociálním znevýhodněním může asistent pedagoga také doučovat žáky nebo vést odpolední volnočasové aktivity (Němec, 2014). Asistent pedagoga žáka podporuje v oblasti sebeobsluhy, prostorové orientaci a zručnosti (Horáčková, 2015). V mateřské škole se podpora u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v mnoha ohledech příliš neliší od práce s ostatními žáky. Děti mají stejné základní potřeby, mezi které patří potřeba cítit se bezpečně, dostatek podnětů, střídání aktivit a základem učení je hra (Němec, Martinovská, 2018).

Němec, Šimáčková-Laurenčíková a Hájková upozorňují na to, že asistenti pedagoga mohou být využití nesprávné a mohou se dopouštět chyb. Pokud se asistent pedagoga stane hlavním vzdělavatelem začleňovaného žáka, může dojít k sociální izolaci žáka. Podle rozsáhlého výzkumu Webstera (2010) asistenti častěji žákům napovídají, odpovídají za ně, látku vykládají zmateně či nesprávně, a zaměřují se na plnění úkolu místo na porozumění žáka (Němec, Šimáčková-Laurenčíková, Hájková, 2014). V tomto výzkumu byl zjištěn negativní vztah mezi mírou podpory ze strany asistenta pedagoga a

školními výsledky začleňovaných žáků. Žáci, kterým bylo věnováno nejvíce podpory ze strany asistenta pedagoga, dosahovali horších výsledků, než ostatní žáci, což nebylo dostatečně vysvětleno ani faktory na straně žáků, ani kvalifikací či délkou praxe asistenta pedagoga (Webster, a další, 2010).

Práce asistenta pedagoga s intaktními žáky

Podle vyhlášky č. 27/2016 Sb. asistent pedagoga pracuje podle potřeby se začleňovaným žákem, anebo s ostatními žáky. Asistent pedagoga nepracuje pouze s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, aby nedošlo k sociální izolaci žáků, nebyla příliš omezována jejich samostatnost a snižována efektivita ve vzdělávání (Němec, Šimáčková-Laurenčíková, Hájková, 2014). Pracuje se všemi žáky třídy ve formě přímé pedagogické činnosti, pomoci s náročnými administrativními úkoly a s organizací výuky. Rozsah a náplň práce vychází z kvalifikace a kompetencí asistenta a typu a stupně školy. V mateřské škole může obsáhnout téměř všechny činnosti a při školních akcích, vycházkách, výletech dohlíží nad žáky (Horáčková, 2015). Asistenti pedagoga v mateřské škole jsou zodpovědní za bezpečnost a ochranu zdraví dětí. Jejich role se v průběhu dne odvíjí také od režimu dne (Němec, Martinovská, 2018).

Spolupráce s rodinou žáka

Pro úspěšné vzdělávání žáka je důležitá spolupráce školy s jeho rodinou. Asistent pedagoga bývá ideálním prostředníkem pro pravidelné předávání informací. Informace se týkají zejména prospěchu a chování žáka, pomůcek potřebných pro vyučování, domácí přípravy či akcí školy. Předávají se ústně, písemně, telefonicky, elektronicky či prostřednictvím fotografií v případě žáků s těžkým postižením (Teplá, 2015). Asistent pedagoga může docházet do rodin žáků (Němec, Šimáčková-Laurenčíková, Hájková, 2014).

Spolupráce s dalšími odborníky

Horáčková uvádí, že asistent pedagoga by měl spolupracovat s poradenskými pracovníky školy, pracovníky školských poradenských zařízení a s pracovníky dalších institucí jako jsou střediska výchovné péče či OSPOD (Horáčková, 2015). V případě

žáků se sociálním znevýhodněním spolupracuje s neziskovými organizacemi aktivními v oblasti sociální práce s rodinami (Němec, 2014).

Nejčastěji vykonávané činnosti asistenta pedagoga

Asistent pedagoga v praxi nejčastěji vykonává následující činnosti:

- individuální práce s žákem ve formě dohledu, verbální podpory, vysvětlování, vizuální podpory, a to ve třídě i mimo ni;
- pomoc při adaptaci na školní prostředí (např. pomoc při rozvoji sociálních dovedností, při orientaci v prostoru a čase, při komunikaci se spolužáky, pomoc při rozvíjení hygienických návyků, pomoc při usměrňování problémového žáka, zajištění dohledu a relaxace);
- pomoc při přípravě pomůcek a materiálů pro žáka;
- spolupráce při tvorbě individuálního vzdělávacího plánu, kdy asistent pozoruje a analyzuje chování žáka, sleduje jeho studijní výsledky a konzultuje s pedagogem a pracovníky školy (Kendíková, 2016).

3.4 Metodické vedení asistenta pedagoga

Metodická podpora představuje odborné vedení, které zlepšuje kvalitu práce asistenta pedagoga (Teplá, 2015). Asistent pedagoga je metodicky veden školou či školským poradenským zařízením. Účastní se kurzů pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a disponuje studijním volnem (MŠMT, 2016).

Asistent pedagoga získává metodickou podporu ve škole ze strany učitelů či ze strany školního poradenského pracoviště (MŠMT, 2016). Ředitel školy určí supervizora, zkušeného kolegu z týmu, který zajistí metodické vedení asistenta pedagoga v průběhu roku (Teplá, 2015). Ředitel školy je odpovědný za seznámení asistenta pedagoga s IVP žáka, s doporučením školského poradenského zařízení, se školním vzdělávacím programem, s úlohou školního poradenského pracoviště. Učitel stanovuje způsob práce asistenta pedagoga a usměrňuje jeho činnost, nastavuje s ním funkční komunikaci a jeho spolupráci s rodiči. Dále průběžně hodnotí práci asistenta pedagoga a dopad jeho působení ve vzdělávání žáků třídy. Ze strany školního poradenského pracoviště metodická podpora směřuje k porozumění speciálním vzdělávacím potřebám žáka a

volbě vhodných pedagogických postupů a metod (MŠMT, 2016). Němec a Martinovská. dodávají, že v případě mateřské školy má být asistent pedagoga seznámen se specifiky předškolního vzdělávání, jeho pojetí, cíli a metodami (Němec, Martinovská, 2018).

Asistent se může účastnit seminářů a kurzů akreditovaných pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, setkání asistentů pedagoga organizované Poradnami, kvalifikačních kurzů VŠ a VOŠ, věnovat se samostudiu a e-learningu (Horáčková, 2015). Mohou být realizovány tematické semináře řediteli škol, supervizní semináře či webináře (Kendíková, 2017).

Byly zpracovány metodiky pro práci asistenta pedagoga, ve kterých se seznámí s obtížemi žáků, s vhodnou formou komunikace a podpůrnými opatřeními. Jedná se o Metodiku práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků s narušenou komunikační schopností a Metodiku práce asistenta pedagoga s žáky s narušenou komunikační schopností. Obecná doporučení jsou uvedena v dílčí části Katalogu podpůrných opatření věnované žákům s narušenou komunikační schopností.

4 Úloha asistenta pedagoga v logopedické třídě MŠ

Tato kapitola je věnována praktické části diplomové práce. Věnuje se kvalitativnímu výzkumnému šetření, které probíhalo v logopedické třídě mateřské školy.

4.1 Cíle výzkumu, výzkumné otázky

Hlavním cílem výzkumu je popsat činnosti vykonávané asistentem pedagoga při přímé podpoře žáků v logopedické třídě mateřské školy.

K upřesnění hlavního cíle byly formulovány dílčí cíle výzkumu:

- popsat činnosti, které asistent pedagoga vykonává při podpoře žáků s narušenou komunikační schopností v logopedické třídě mateřské školy;
- vytvořit kazuistiky žáků vzdělávajících se v logopedické třídě mateřské školy, kterým bylo přiznáno podpůrné opatření asistenta pedagoga;
- vytvořit kazuistiky žáků vzdělávajících se v logopedické třídě mateřské školy, kterým nebylo přiznáno podpůrné opatření asistenta pedagoga.

K dosažení cílů výzkumu byly vytyčeny výzkumné otázky:

1. Jací žáci se vzdělávají v logopedické třídě mateřské škole?
2. Jaké činnosti asistent pedagoga vykonává při podpoře žáků s přiznaným podpůrným opatřením asistenta pedagoga?
3. Jaké činnosti asistent pedagoga vykonává při podpoře žáků, kteří nemají přiznané podpůrné opatření asistenta pedagoga?
4. Jaký vliv má narušená komunikační schopnost na práci asistenta pedagoga?

4.2 Metodologie výzkumného šetření

Kvalitativní výzkumné šetření probíhalo v logopedické třídě pro žáky s narušenou komunikační schopností mateřské školy pro sluchově postižené, ve které autorka práce působí jako asistentka pedagoga. Výzkum probíhal od září do listopadu 2018. V této třídě se vzdělává šest žáků. V rámci výzkumného šetření byly zpracovány kazuistiky (případové studie) pěti žáků (z celkového počtu šesti žáků vzdělávajících se ve třídě) za použití metod přímého pozorování a analýzy dokumentů. Podle Švaříčka a Šed'ové je

smyslem případové studie „podrobné zkoumání a porozumění jednomu nebo několika málo případů“ (Švaříček, Šedřová, 2007, str. 97). Účelem pozorování je deskriptivně zachytit, co se odehrává v dané situaci a jak tato situace vypadá. Umožňuje zachytit rutinní situace, o kterých se respondenti ne vždy zmíní v rozhovorech, protože si je neuvědomují (Švaříček, Šedřová, 2007).

Bylo vypracováno pět kazuistik žáků vzdělávajících se v logopedické třídě mateřské školy na základě analýzy zpráv z lékařských a speciálně pedagogických vyšetření, doporučení školského poradenského zařízení, a v případě dvou žáků s využitím informací z individuálních vzdělávacích plánů. Část kazuistik zpracovaná na základě analýzy dokumentů se zaměřuje na vzdělávání žáků v logopedické třídě mateřské školy. Vychází z informací, na jejichž základě byli žáci do této třídy zařazeni a z informací o úpravách jejich vzdělávání. Součástí kazuistik je pozorování žáků. Pozorování bylo nestrukturované, snažilo se zachytit individuální projevy žáků. Bylo zaměřeno na veškeré chování a projevy žáků související s pobytem v mateřské škole, které vyžadovaly pozornost asistenta pedagoga a jejich interakce s asistentem pedagoga v průběhu celého dne. Sledovány byly činnosti, které asistent pedagoga vykonává pro zapojení těchto žáků do výuky, prostředí a chodu mateřské školy v reakci na projevy a potřeby jednotlivých žáků, na konkrétní situace, ve kterých se všichni aktéři pohybují a s ohledem na maximální zapojení žáků do všech aktivit. Výzkumné šetření se nezabývalo jinými aspekty práce asistenta pedagoga. Výzkum probíhal s informovaným souhlasem zákonných zástupců žáků, jména žáků byla změněna.

4.3 Charakteristika mateřské školy

Výzkumné šetření proběhlo ve třídě pro děti s vadami řeči (jedná se o terminologii použitou ve Školním vzdělávacím programu mateřské školy, v textu je používán termín „logopedická třída“) zřízené při mateřské škole pro žáky se sluchovým postižením. Následuje charakteristika mateřské školy vycházející z jejího školního vzdělávacího programu. V mateřské škole se nachází tři třídy: třída pro děti s vadami řeči, třída pro děti s vadami sluchu s bilingválním programem a třída s orálním programem. V každé třídě se nacházejí dva pedagogičtí pracovníci: jeden pedagog a jeden asistent pedagoga.

Třídy jsou věkově smíšené, s malým počtem žáků. Ve třídách vyučují speciální pedagogové, kteří spolupracují se školním logopedem. Školní logoped se denně věnuje žákům individuálně a dvakrát týdně organizuje skupinovou logopedii. Dále je program mateřské školy založen na spolupráci s psychologem školy, foniatrem školy, pediatrem, odbornými lékaři i s rodiči. Ve škole se nachází speciálně-pedagogické centrum.

Škola podporuje nejen rozvoj osobnosti dítěte, individualitu, rozvoj komunikačních dovedností a posílení sociálních vztahů, ale je stanoven speciální cíl předškolního vzdělávání, kterým je rozvoj komunikačních kompetencí dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami. Postižení je korigováno speciálními pomůckami a metodami práce a vhodně zvoleným komunikačním systémem. Pokud jde o pomůcky, ve škole je k dispozici keramická dílna, tělocvična či sportovní hřiště na školní zahradě. Zajištěn je i bezbariérový přístup.

V logopedické třídě se vzdělává šest žáků. Ve třídě vyučuje speciální pedagog – logoped, který spolupracuje s asistentem pedagoga. Třída je určena pro žáky s narušenou komunikační schopností. Jsou do ní zařazováni žáci, kteří mají komunikační, řečové a jazykové obtíže sěžující komunikaci a žáci se sluchovou vadou dobře kompenzovanou sluchadly či kochleárními implantáty s dobrým předpokladem pro vývoj mluvené řeči. Podle třídního vzdělávacího programu je kromě harmonického rozvoje osobnosti dítěte kladen důraz na rozvoj řečových kompetencí. Každý žák dochází na individuální logopedii za školním logopedem dvakrát týdně na 30 minut a jednou týdně probíhá skupinová logopedie. Třída je vybavena odpovídajícími pomůckami, obrázkovými encyklopediemi, obrázky, PC programy a didaktickou technikou. Žákům jsou nabízeny alternativní možnosti komunikace.

Režim v mateřské škole je následující: Od 7:00 do 8:30 se scházejí žáci ze všech tří tříd v jedné místnosti, kde si společně hrají. Od 8:30 do 10:45 probíhá vzdělávání žáků, přičemž od 9:30 do 10:00 žáci odchází na svačinu do školní jídelny. Do 10:45 následuje výtvarná, hudebně-dramatická, tělesná, pracovní či smyslová výchova. V 10:45 žáci vyrazí na procházku, anebo při nepříznivém počasí zůstávají ve třídě. Ve 12:00 žáci odchází na oběd do školní jídelny. Po obědě si žáci vyčistí zuby a od 12:30-13:00 do 14:00 hodin odpočívají v místnosti na spaní určené. Od 14:00 po probuzení žáků probíhá volná hra. V 14:30 je pro žáky připravena odpolední svačina ve třídě mateřské

školy. Od 15:00 se žáci věnují volné či řízené hře a v 17:00 mateřská škola zavírá a žáci odcházejí domů.

4.4 Výzkumné šetření: Kazuistiky žáků a činnosti asistenta pedagoga

V této kapitole jsou představeny zpracované kazuistiky žáků z logopedické třídy mateřské školy a činnosti asistenta pedagoga. V rámci kvalitativního výzkumného šetření bylo zpracováno pět kazuistik žáků na základě analýzy zpráv z lékařských a speciálně pedagogických vyšetření, doporučení školského poradenského zařízení a pozorování žáků a jejich interakce s asistentem pedagoga v průběhu celého dne. Zpracované kazuistiky jsou zde prezentovány ve třech částech. První část se zaměřuje na představení žáka, druhá část se věnuje východiskům pro vzdělávání žáků v logopedické třídě mateřské školy a třetí část se věnuje projevům žáků v mateřské škole a dále činnostem, které asistent pedagoga vykonává při přímé podpoře žáků.

4.4.1 Představení žáka

V této podkapitole je prezentována první část kazuistik, která se zaměřuje na představení žáků. Byla zpracována na základě analýzy zpráv z lékařských a speciálně pedagogických vyšetření. Je zde uvedena rodinná, osobní a sociální anamnéza žáků a dále výsledky všech vyšetření, které žáci absolvovali pro získání diagnózy a které vyústily v následné zařazení do logopedické třídy mateřské školy..

Adam

Adamovi je 6 let. Současnou logopedickou třídu navštěvuje druhým rokem. Má přiznané podpůrné opatření asistenta pedagoga v rozsahu celého pracovního úvazku a spotřebou vyšší úrovně kvalifikace. Kazuistika byla zpracována na základě Doporučení ŠPZ, vyšetření dětského psychologa, zpráv z neurologických, foniatrických a audiologických vyšetření a dále pozorování během pobytu v mateřské škole.

Rodinná anamnéza

Rodiče i sourozenci Adama jsou zdraví. Adam má dva starší bratry ve věku 15 a 13 let se společnou matkou a jednoho staršího bratra ve věku 13 let se společným otcem.

Dále má o 6 let mladšího nevlastního bratra se společnou matkou. V rodině Adama se nevyskytuje žádné neurologické onemocnění. Pouze velmi vzdálený příbuzný chlapec měl opožděný duševní vývoj.

Osobní anamnéza

Adam je ze 3. gravidity. Porod proběhl bez komplikací, v termínu, spontánně záhlavím, poporodní adaptace proběhla v normě. Vážil 3700 g a měřil 52 cm. V březnu 2016 byl operován v rámci sanace chrupu. Motorický vývoj probíhal v normě, samostatně chodil v 11 měsících, pleny nosil do 2,5 let, motoricky obratný je stále. Adam byl podle matky od dvou let zvláštní v porovnání se dvěma staršími sourozenci. Byl nepřítomný, nedával pozor při komunikaci, a ačkoliv již říkal „mama“ a „tata“, okolo 2. roku věku začalo porozumění stagnovat a řeč se rozpadla. Adam podle matky nemá zájem o kamarády, hraje si sám a komunikuje pouze gesty (když chce pít, ukáže kelímkem na džus). Někdy skládal věci do řad, přechodně měl stereotypie „ne-ne“.

Sociální anamnéza

Adam žije s matkou, dvěma staršími bratry a nejmladším bratrem. Nejprve navštěvoval běžnou mateřskou školu, ve které mu byla poskytnuta podpora sdíleného asistenta pedagoga. Do školy docházel rád, ale měl problémy s porozuměním. Většiny činností se neúčastnil a nerozuměl dění kolem sebe. Na doporučení školského poradenského zařízení byl přijat ke vzdělávání do současné logopedické třídy mateřské školy. Velmi dobře se adaptoval a začal spolupracovat.

Speciálně pedagogická péče

Do věku 4 let Adamovi nebyla věnována speciálně pedagogická péče, protože pediatr matku opakovaně ujišťoval, že cílená intervence není nutná a vše se spontánně zlepší. V říjnu 2016 byl vyšetřen psychologem. Byla zjištěna porucha dorozumívacích schopností, která chlapce omezovala v předškolním začlenění, a doporučeno zařazení do logopedické mateřské školy. Od září 2017 začal pravidelně docházet do speciálně pedagogického centra.

Lékařská vyšetření

Adam nemluvil a panovalo podezření na zhoršený sluch. V listopadu 2016 proto proběhlo foniatrické vyšetření pro opožděný vývoj řeči – Adam aktivně užíval jen slovo „au“ a nebylo jasné, zda rozumí. Byla stanovena diagnóza opožděný vývoj řeči, nerovnoměrný vývoj schopností. Vyšetření sluchu nebylo možné z důvodu nespolupráce a hyperaktivity Adama uskutečnit ambulantně. V únoru 2017 tedy absolvoval dvoudenní vyšetření SSEP v nemocnici v celkové anestezii. Sluch byl oboustranně normální. V březnu 2017 proběhlo kontrolní foniatrické vyšetření a byla stanovena diagnóza opožděného vývoje řeči s výraznými rysy vývojové kombinované dysfázie. V říjnu 2017 na doporučení foniatra nastoupil měsíční diagnostický rehabilitační pobyt ve stacionáři na foniatrické klinice. Vzhledem k Adamově nespolupráci byl pobyt čtvrtý den ukončen. Opožděný vývoj řeči byl shledán pravděpodobně symptomatickým a psychologické vyšetření ukázalo podezření na poruchu autistického spektra. V květnu 2018 byl tři dny hospitalizován na dětském neurologickém oddělení v nemocnici ke komplexnímu vyšetření pro autismus. Provedená vyšetření byla v pořádku. Závěr uváděl pervazivní vývojovou poruchu.

Daniel

Danielovi je 5 let a 4 měsíce. Současnou mateřskou školu navštěvuje druhým rokem. Má přiznané podpůrné opatření sdíleného asistenta pedagoga ve 3. stupni, s potřebou vyšší úrovně odbornosti. Kazuistika je zpracována na základě zpráv z logopedických, psychologických a psychiatrických vyšetření, doporučení ŠPZ ke vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole, individuálního vzdělávacího plánu a pozorování Daniela v mateřské škole.

Rodinná anamnéza

V rodině se nevyskytuje sluchová vada a genetická příčina nebyla prokázána.

Osobní anamnéza

Daniel se narodil z 2. gravidity matky, které předcházelo umělé přerušování těhotenství. Těhotenství proběhlo bez komplikací, k porodu došlo 40. týden se spontánním

začátkem, avšak byl ukončen akutním císařským řezem v celkové narkóze z důvodu nepostupujícího porodu a zakalené plodové vody. Daniel vážil 3660 g a měřil 51 cm. Ihned po porodu byla zjištěna centrální koordinační porucha, dosud přetrvává celková hypotonie. Daniel se narodil s vrozenou hluchotou. V 16 měsících (září 2014) byl zaveden kochleární implantát vpravo a druhý po 2. roce věku (červen 2015) vlevo. Nosí brýlovou korekci.

Vývoj motoriky probíhal opožděně. Do dvou let byl Daniel rehabilitován Vojtovou metodou, později podle Bobatha. Do 1,5 roku jen ležel na zádech, cca v 1,5 letech lezl po čtyřech a stál po 1. operaci v 16 měsících. Samostatně seděl ve 2,5 roce, v prostoru chodil ve 2 letech a 10 měsících. Do tří let nedovedl vypláznout jazyk a musel mít mixovanou stravu. Do 4 let měl problém s udržením stolice a nosil pleny.

Vývoj řeči byl také opožděný. Daniel začal broukat až po prvním roce. V 16 měsících po první operaci začal okamžitě experimentovat se zvuky. Artikulované zvuky včetně zvuků zvířat používal 3 měsíce poté. Slovní zásoba vzrostla asi na 30 hůře srozumitelných slov včetně citoslovcí a poté, v 1,5 roce, nastala stagnace. Po 2. Implantaci se zlepšilo porozumění mluvené řeči, i v hluku, ale slovní zásoba se nerozrůstala. Slabikovat začal až ve 3 letech a v té době také začal opakovat slova, avšak nekonzistentně.

Rodiče s Danielem znakovali od 6 měsíců (používali přes 100 znaků). Nejdříve neopakoval nic a v 1 roce používal asi 2 znaky (světlo, vlak). Ještě ve 4 letech znakoval jen, když něco chtěl, sám znaky nespojoval a ačkoliv uměl znaků více než slov, jakmile se nové slovo naučil, již používal slovo. Znakuje zejména, když nemá kochleární implantát.

Pokud jde o chování, rodiče od začátku cítili, že v případě Daniela je nestandardní. Nevyhledával fyzický kontakt, nenavazoval oční kontakt, ač postupem času docházelo ke zlepšení. Nehrál si s dětmi, zajímaly ho dopravní prostředky a věci více než lidé. Dlouho popojížděl s vláčky a hračky s oblibou vyrovnával do řady. Od mala ho fascinovala světla a stereotypně si hrál s rukama. Nepoužíval gesta a mimiku, ani jim nerozuměl. Negativně reagoval na změny. Po zátěži byl neklidný až agresivní, zejména pokud se mu nevyhovělo.

Sociální anamnéza

Daniel žije v harmonické, stimulující, úplné rodině s chápavou matkou. Ve 3 letech začal docházet do logopedické třídy mateřské školy s podporou asistenta pedagoga. Přesto se nemohl dostatečně začleňovat do probíhajících aktivit. Jeho spolužáci byli slyšící, převážně s diagnózou vývojové dysfázie. S dětmi si nehrál a děti samy s ním nenavazovaly kontakt, protože nerozuměly zvláštnostem v jeho chování. Mluvené komunikaci Daniel nerozuměl a rodiče si přáli, aby byl zařazen do třídy, kde bude kromě mluvené řeči používán i znakový jazyk. V září 2017 byl zařazen do třídy pro děti s vadami sluchu s bilingválním programem v aktuální mateřské škole. Zde se dobře adaptoval a vzhledem k rozvíjející se řeči byl následující rok přearažen do logopedické třídy téže mateřské školy.

Speciálně pedagogická péče

Od března 2016 Daniel dochází ke klinickému logopedovi v místě bydliště.

Lékařská vyšetření

Pediatr na tříleté preventivní prohlídce vyslovil podezření na autistické rysy. Daniel docházel na Foniatrické oddělení a rehabilitační centrum kochleárních implantátů, kde probíhalo nastavování zvukového procesoru. V červnu 2016 byl v rámci logopedického vyšetření shledán dobrým uživatelem kochleárního implantátu s pomalejším postupem rehabilitace, která probíhala dobře v oblasti sluchové percepce. Řeč se rozvíjela pomaleji a byla hůře srozumitelná. Daniel měl však velkou chuť a snahu komunikovat. V listopadu 2016 na tomto oddělení proběhlo psychologické vyšetření. Neverbální složka rozumových schopností podle tohoto vyšetření byla 4 měsíce nad úroveň kalendářního věku. Byly stanoveny diagnózy Percepční nedoslýchavost, Ztráta sluchu NS, Přítomnost otologických a audiologických implantátů, Porucha autistického spektra. Z dokumentace vyplývá, že byl také v péči neurologie pro centrální koordinační poruchu. V dubnu 2017 podstoupil vyšetření na dětské psychiatrii, kde byl mimo jiné vyšetřen za použití Autism Diagnostic Observational Schedule (ADOS), v jehož rámci byl zkoumán jazyk a komunikace, sociální interakce, hra, stereotypní činnosti, vyhraněné zájmy a jiné chování. Závěrem bylo uvedeno, že má Daniel

vrozenou sluchovou vadu, atypický autismus, opožděný vývoj řeči, artikulační poruchu, susp. vývojovou dysfázii a centrální koordinační poruchu.

Petr

Petrovi je 5 let a 7 měsíců a současnou logopedickou třídu navštěvuje druhým rokem. Kazuistika je zpracována na základě zpráv z vyšetření foniatrického, neurologického, psychologického, doporučení ŠPZ pro vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole a pozorování v mateřské škole

Rodinná anamnéza

Matka Petra je zdravá, nemá dysfatické potíže ani poruchy řeči. Otec je zdravý, avšak měl opožděný vývoj řeči. Petr má dvě starší sestry ve věku 10 a 7 let, obě měly opožděný vývoj řeči, jedna s patlavostí a druhá s patlavostí i gramatickými problémy, suspektní vývojovou poruchou.

Osobní anamnéza

Petr je z šesté gravidity (třikrát došlo ke spontánnímu potratu). Těhotenství bylo neplánované, rozpoznané ve 4. měsíci, avšak bezproblémové. Porod proběhl o dva týdny dříve, spontánně záhlavím. Pokud jde o motorický vývoj, Petr dlouho lezl, kolem nábytku chodil v 7 měsících, náhle samostatně chodil v 18 měsících, pleny nosil do 1,5 roku. Jinak byl šikovný, ve 4 a půl letech se oblékl, jezdil na kole bez koleček. Vývoj řeči se těžce opožďoval, neverbální projevy byly chudé a první slova začal užívat až před 4. rokem. Ve 4 a půl letech používal 20 srozumitelných slov.

Sociální anamnéza

Ve 3 a půl letech Petr začal navštěvovat běžnou mateřskou školu, ve které měl obtíže s adaptací. Špatně spolupracoval při řízených aktivitách, bral si hračky a neuměl se domluvit s dětmi. Měl problém s komunikací, s porozuměním. Rodiče zvažovali asistenta pedagoga, ale nakonec začal navštěvovat současnou logopedickou třídu mateřské školy.

Lékařská vyšetření

Pediatr vyjádřil podezření na opožděný vývoj řeči. V červenci 2017 byl proto Petr vyšetřen na foniatrii, kde byl opožděný vývoj řeči potvrzen na podkladě poruchy centrálního zpracování řečového signálu – vývojová dysfázie převážně expresivního typu s problémem i v percepci. Doporučena byla logopedická péče. V červenci 2017 byl vyšetřen neurologem, který shledal topický nález v normě a závěrem stanovil diagnózu vývojové dysfázie s převahou expresivní složky.

Speciálně pedagogická péče

V listopadu 2017 byl vyšetřen psychologem. Závěrem byla stanovena diagnóza vývojové dysfázie těžkého stupně s převahou expresivní složky, s opožděním také v receptivní rovině. Dále byl stanoven disharmonický vývoj mentálních schopností, výkon v neverbálních složkách byl v širší normě, byla přítomna nezralost v koordinaci jemné motoriky a rozvoji grafomotoriky. Od listopadu 2017 byla zahájena odborná logopedická péče.

Emil

Do třídy dochází také sedmiletý Emil. Vzdělává se zde již třetím rokem. Kazuistika je zpracována na základě zpráv z neurologických, psychologických, logopedických vyšetření, doporučení ŠPZ pro vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a na základě pozorování v průběhu dne v mateřské škole.

Rodinná anamnéza

Matka a má alergie na pyl, prach, roztoče, plísně. Otec je a zdrav. Emil má pětiletou zdravou sestru.

Osobní anamnéza

Emil je z prvního těhotenství, které bylo rizikové z důvodu krvácení v prvním trimestru. Porod proběhl předčasně ve 33. týdnu těhotenství. V průběhu porodu byla zjištěna nitroděložní hypoxie. Emil měl nízkou porodní váhu, 2200 g, měřil 46 cm a měl novorozeneckou žloutenku a anémii z nezralosti. Domů byl propuštěn po 30 dnech. Ve

4 letech měl následkem úrazu zlomenou spánkovou kost a byl 3 dny hospitalizován na neurochirurgii. Motorický vývoj proběhl v normě. Seděl v 10 měsících a chodil ve 12 měsíci. Po narození sestry, v 18. měsících, se vývoj na nějakou dobu zastavil. Pleny nosil do 3 let. Vývoj řeči byl opožděný. Kolem 1 roku se objevila první slova, převážně citoslovce, slova máma a táta. Po narození sestry přestal mluvit a rozmluvil se až po nástupu do běžné mateřské školy ve 3 letech.

Sociální anamnéza

Emil od 3 let cca měsíc docházel do běžné mateřské školy. Podle zprávy učitelky z mateřské školy nezvládl zařazení do velké skupiny dětí, neadekvátně navazoval kontakty s dětmi (házet po nich hračky), prosazoval se silou, nerespektoval pravidla ani autoritu učitelky. Bylo těžké ho motivovat k řízené činnosti, neudržel pozornost, neříkal si, když potřeboval na WC, odmítal se zapojovat do činností, nevyhledával hru s dětmi nebo jim bral hračky. Následně byl přeřazen do současné logopedické třídy mateřské školy, ve které se mu líbí, zlepšilo se zapojení, začal si hrát s dětmi. Měl odklad školní docházky.

Lékařská vyšetření

Emil je sledován oftalmologem pro suspektní astigmatismus a krátkozrakost a ortopedem pro genua valga (vbočená kolena) a pedes planovalgi (vbočené kotníky).

V květnu a následně v listopadu 2014by vyšetřen na neurologii. Závěrem bylo stanoveno opoždění psychomotorického vývoje, atypie v chování, porucha komunikace, opožděný vývoj řeči, mírný hypotonický syndrom, bederní hyperlordóza.

Speciálně pedagogická péče

V lednu 2015 proběhlo vyšetření logopedem, Závěrem byl stanoven opožděný vývoj řeči, susp. vývojová dysfázie, sy ADHD/ autistické rysy v chování? Bylo doporučeno zařazení do logopedické třídy. Stanovena byla diagnóza Expresivní porucha řeči. V červenci 2015 byl vyšetřen psychologem. Závěr stanovil podezření na PAS či atypický autismus. Chlapec podle něj na sociální podněty reaguje málo a

nekonzistentně, rozumové schopnosti leží v pásmu lehké mentální retardace, ale výkon je ovlivněn obtížemi v motivaci dítěte.

Michal

Ve třídě se dále vzdělává Michal, kterému je 5 let a 5 měsíců. Současnou mateřskou školu navštěvuje třetím rokem, avšak v předchozích letech docházel do jiné třídy. Kazuistika vychází ze zpráv z logopedických vyšetření, doporučení pro vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a z pozorování v průběhu docházky do mateřské školy.

Rodinná anamnéza

Oba rodiče Michala jsou neslyšící, bydlí s nimi slyšící babička. Nemá sourozence.

Osobní anamnéza

Motorický vývoj byl v normě. Chodil ve 13 měsících. Vývoj řeči podle babičky probíhal nejprve v normě, ale později se začal opožďovat. První slova začal používat po prvním roce.

Sociální anamnéza

Žije s rodiči a babičkou. V červnu 2016 začal navštěvovat současnou logopedickou třídu mateřské školy. Do té doby žádné kolektivní zařízení nenavštěvoval.

Lékařská a speciálně pedagogická vyšetření

Babička iniciovala vyšetření chlapce a jeho zařazení do logopedické třídy. Michal byl v prosinci 2014 poslán pediatrem k logopedovi pro podezření na opožděný vývoj řeči. Byla doporučena pravidelná logopedická péče, avšak matka uvedla, že sama nedokázala rozvíjet řeč dítěte a nerozuměla pokynům logopeda, proto se dostavili pouze dvakrát. V červnu 2016 byla ve zprávě pro mateřskou školu uvedena diagnóza Vývojová porucha řeči nebo jazyka NS, opožděný vývoj řeči. Bylo doporučeno zařazení do mateřské školy logopedické z důvodu nepodnětného rodinného prostředí vzhledem

k neslyšícím rodičům. V červnu 2016 byl Michal vyšetřen ve speciálně pedagogickém centru. Bylo doporučeno zařazení do logopedické třídy.

4.4.2 Východiska pro vzdělávání žáků v logopedické třídě mateřské školy

V této podkapitole je představena část kazuistik zpracovaná na základě doporučení školského poradenského zařízení pro vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole a z individuálních vzdělávacích plánů u žáků, pro které byly tyto plány zpracovány. Jsou zde představeny speciální vzdělávací potřeby žáků související se vzděláváním a podpůrná opatření, která jim byla přiznána. U jednotlivých žáků je vždy nejprve uvedeno shrnutí poznámek z vyšetření školského poradenského zařízení a následně uvedena diagnóza stanovená pro účely vzdělávání. Podpůrná opatření z doporučení a individuálních vzdělávacích plánů jsou uvedena v příloze č. 1, č. 2 a č. 3.

Adam

Při první návštěvě speciálně pedagogického centra se nepodařilo upoutat zájem Adama, protestoval, bránil se silou a snažil se utéct. Když nedosáhl svého, lehl si na koberec a křičel. Nebyl zvyklý na řízenou práci a společnou hru a měl tendenci utíkat. Během dalších návštěv se vše zlepšilo. Adam opakoval slabiky (hop, tú, haf, brr, jede). Je schopen zopakovat složitě slovo, ale pouze jednou. Není jasné, zda chápe význam napodobeného slova. Nerozumí jednoduchým pokynům, orientuje se podle situace, gesta a mimiky. Má dobrou vizuálně prostorovou představivost a paměť. Třídí geometrické tvary, barvy, skládá půlené obrázky, z kostek staví složité symetrické stavby, z čehož je patrné, že plánuje a má představu výsledku, ačkoliv při logopedických cvičeních jedná zbrkle pokusem-omylem. Neprojevuje ochotu k řízené činnosti a soustředí se jen krátkodobě. Nemá ukotvené pracovní návyky.

Doporučení ke vzdělávání Adama bylo vystaveno v roce 2017 s platností na dva roky. Pro účely vzdělávání bylo podle vyšetření SPC stanoveno, že má Adam těžkou poruchu komunikace, masivní poruchu porozumění, je emočně nestabilní, má atypie v chování. Komunikuje za použití křiku, síly, někdy i agrese a dosud si neosvojil žádný funkční komunikační systém. Porucha dorozumívacích schopností pak leží na kontinuu poruch autistického spektra a vývojové poruchy řeči. V doporučení převažuje 4. stupeň

podpůrných opatření, je doporučeno vypracování IVP a zařazení do školy zřízené pro žáky z § 16. odst. 9 ŠZ Podpora asistenta pedagoga přiznána ve 4. stupni podpůrných opatření, v rozsahu 40 hodin týdně.

Daniel

V doporučení je uvedeno, že podle sdělení rodičů se u Daniela v poslední době zlepšilo porozumění řeči na úrovni slov i vět, navazování očního kontaktu. Rodiče pozorují nestandardní projevy v chování. Daniel nerozumí gestům a mimice a ani je nepoužívá. Stereotypně si hraje s rukama, fascinují ho světla, staví hračky do řad. Negativně reaguje na změny a po zátěži je neklidný až agresivní.

Doporučení bylo zpracováno v roce 2017 s platností na dva roky. Pro účely vzdělávání byla stanovena diagnóza těžká sluchová vada, oboustranná kochleární implantace, porucha autistického spektra, specifická porucha motorických funkcí: centrální hypotonický syndrom.

Daniel dochází do mateřské školy druhým rokem, a zatímco první rok navštěvoval třídu pro děti s vadami sluchu a bilingválním programem, aktuální školní rok dochází do třídy pro děti s vadami řeči. V individuálním vzdělávacím plánu je uvedena vstupní pedagogická diagnostika provedená učitelem třídy. Orální komunikace má podobu dvou až tří slovních vět, ale je špatně srozumitelná. Daniel rozumí mluvené řeči a základním znakům. Problém má s pozorností, s dokončováním úkolů, sebeobsluhou, jemnou a hrubou motorikou (špatná koordinace pohybu). Hraje si s dětmi, ale nedělí se s nimi o hračky a konflikty řeší křikem či odstrčením dítěte. Úchop tužky je nesprávný. V doporučení převažuje 4. stupeň podpůrných opatření. Je doporučeno zpracování IVP a zařazení do školy zřízené pro žáky dle § 16 odst. 9.

Petr

Petr je zvědavý, rozumí jednoduchým pokynům, zvládá sebeobslužné činnosti. Hraje si spíše sám, staví si z lega, prohlíží si knížky. Logopedická péče má být zaměřena na rozvoj mluvidel, fonemického sluchu, hrubé a jemné motoriky, grafomotoriky a rytmu. Doporučení bylo vydáno v roce 2017 s platností po dobu dvou let. Pro účely vzdělávání Petra je v doporučení uvedeno, že má těžkou vývojovou dysfázii expresivního a

receptivního typu. Vývoj řeči je opožděný a řeč je obsahově chudá. Má obtíže ve slovní zásobě, realizaci a porozumění řeči, narušený je vývoj jazykových rovin, zrakové percepcie, má nedostatky ve vnímání tvarů a diferenciaci předmětů na pozadí. V doporučení převažuje 3. stupeň podpůrných opatření bez potřeby IVP, s doporučením zařazení do školy zřízené dle § 16 odst. 9 školského zákona.

Emil

Emil navštěvuje současnou mateřskou školu třetím rokem. Podle vyšetření SPC za tuto dobu udělal pokrok v komunikaci i v sociálních dovednostech. Kontakt navazuje spontánně, klade otázky a reaguje na odpovědi. Velmi narostla slovní zásoba a Emil se vyjadřuje v krátkých syntakticky správných větách. Při řízené práci hezky pracuje, avšak občas se zahledí a je třeba dohlížet a podporovat ho v dokončení úkolu. Nezralá je kresba a grafomotorika a také jsou opožděné matematické představy.

Návrh poskytování podpůrných opatření byl vydán v roce 2018 s platností na dva roky. Pro účely vzdělávání byla stanovena diagnóza opožděného vývoje řeči, susp. vývojové dysfázie, nerovnoměrný psychomotorický vývoj a hyperaktivita. Uvedeny jsou také atypie v chování. V doporučení převažuje 3. stupeň podpůrných opatření, není nutné zpracování IVP, avšak je doporučeno zařazení do školy zřízené dle § 16 odst 9.

Michal

Michal podle vyšetření spontánně navazuje kontakt a v novém prostředí nemá zábrany. Celkově je pozitivně laděný. Přesto má velmi chudou slovní zásobu a při komunikaci si dopomáhá znaky. Tempo rozvoje mluvené řeči, ale i komunikace ve znakovém jazyce je pomalé, přestože je mu věnována intenzivní speciálně-pedagogická péče a ve znakovém jazyce komunikuje s rodiči.

Aktuální doporučení Michala je z roku 2018 a jeho platnost je stanovena na 2 roky. Pro účely vzdělávání byla stanovena diagnóza opožděného vývoje řeči s poznámkou, že oba rodiče jsou neslyšící. V doporučení převažuje 4. stupeň podpůrných opatření, bez nutnosti vytvoření individuálního vzdělávacího plánu, s doporučením zařazení do školy zřízené dle par. 16 odst 9. školského zákona.

4.4.3 Pozorování žáků a činnost asistenta pedagoga

Poslední část kazuistik se věnuje pozorování žáků logopedické třídy v průběhu celého dne s důrazem na jejich interakce s asistentem pedagoga a související činnosti asistenta pedagoga při podpoře žáků v zapojení do výchovně vzdělávacího procesu a všech aktivit v mateřské škole.

Nejprve je třeba uvést některé skutečnosti, které byly zjištěné na základě uvedeného pozorování. Žáci i asistent pedagoga se v průběhu dne přizpůsobují režimu mateřské školy a souvisejícím aktivitám. Dopoledne v mateřské škole převažuje řízená činnost, tzn. probíhá výuka, výtvarná, pracovní, hudební, nebo tělesná výchova. Pro účely zpracování diplomové práce jsou tyto aktivity označeny termínem „vzdělávací činnosti“. Odpoledne naopak převažuje volná hra žáků. Mezi těmito činnostmi se žáci věnují běžným činnostem, které zahrnují sebeobslužné činnosti (použití toalety, mytí rukou, stolování, oblékání), ale také pohyb v prostorách školy, procházky, výlety, volnou hru a odpočívání. Tyto činnosti jsou pro účely diplomové práce označeny termínem „rutinní činnosti“. Asistent pedagoga podporuje žáky při vzdělávacích i rutinních činnostech. Při vzdělávacích činnostech je více diferencována role asistenta pedagoga a učitele třídy, kdy se učitel zpravidla věnuje výuce žáků, zatímco asistent pedagoga dopomáhá zejména se zapojením žáků do výuky, věnuje se individuální práci s žákem, anebo v případě potřeby přebírá výuku celé třídy podle pokynů učitele. Práce asistenta pedagoga a učitele během rutinních činností je totožná a zahrnuje zejména dohled nad všemi žáky, péči o jejich bezpečnost a zdraví, ale zahrnuje také podporu žáků.

V rámci pozorování bylo dále zjištěno, že asistent pedagoga zpravidla věnuje nejvíce pozornosti žákům s podpůrným opatřením asistenta pedagoga, avšak zaměřuje se na podporu všech žáků ze třídy v rámci každé probíhající činnosti v průběhu celého dne. Činnost asistenta pedagoga dále zahrnuje podobné a opakující se prvky, které se liší konkrétním obsahem s ohledem na situaci a probíhající aktivity. Na základě těchto zjištění při přímém pozorování žáků a jejich interakcí s asistentem pedagoga, byly činnosti asistenta pedagoga kategorizovány.

V souvislosti se zpracováním kazuistik byly vytvořeny kategorie činností asistenta pedagoga při přímé podpoře žáků. Kategorie jsou voleny tak, aby reprezentovaly činnost asistenta pedagoga v průběhu celého dne, a představují soubor činností, které asistent pedagoga vykonává bez ohledu na konkrétní situace. V rámci každé kategorie jsou popsány projevy, které jsou pro žáka nejvíce charakteristické, a dále konkrétní soubor činností, které asistent pedagoga v rámci kategorie vykonává v reakci na projevy a potřeby žáků s ohledem na jejich zapojení do vzdělávání a aktivit probíhajících v mateřské škole. Asistent pedagoga může v průběhu dne využít více či méně konkrétních činností v rámci každé kategorie v závislosti na probíhající aktivitě a aktuálním stavu žáků. Stejně tak se může lišit míra pozornosti, kterou věnuje konkrétnímu žákovi a s tím související míra vedení a zjednodušování.

Asistent pedagoga v logopedické třídě mateřské školy:

1) Podporuje koncentraci a zaměření pozornosti žáků

Žáci ve třídě mají obtíže s koncentrací pozornosti, kterou snadno odklání. Asistent pedagoga podporuje koncentraci a zaměření pozornosti žáků, a to k předloženému úkolu, prováděné činnosti či výkladu učitelky, ale také na cestu při procházce nebo na činnosti prováděné při oblékání.

Projevy na straně žáků:

Adam: Adamova pozornost i výkony jsou silně závislé na jeho aktuálním stavu. Neraď pracuje v kolektivu ostatních žáků. Pokud ho předkládaná činnost v dané chvíli zaujme, sám sleduje učitelku, napodobuje ji či vykonává požadovanou činnost. Probíhajících činností si však často nevšímá a pokyny vykonává buď bez zájmu, nebo protestuje (záměrně se dívá opačným směrem, než má, nespolupracuje). Často naopak věnuje pozornost jednotlivým podnětům, které činnosti doprovázejí. Manipuluje s pomůckami a materiály po svém a i celou aktivitu rád vykonává po svém.

Daniel: Daniel často začne sledovat aktuální dění se zájmem. Po chvíli obvykle ztratí pozornost a hledí buď nepřítomně před sebe, nebo si všímá jiného podnětu, který ho zaujal. Působí dojmem, že na probíhající činnost zapomněl. Rozhlížení se po okolí je

typické v průběhu celého dne. Daniela každou chvíli zaujme něco jiného a přebíhá od činnosti k činnosti. Jakmile vidí záchod, musí jít na záchod a běží jeho směrem, jakmile vidí, že ostatní žáci vykonávají určitou aktivitu, přestává pracovat a chce dělat totéž. Nevydrží čekat, než na něj přijde řada a i během vzdělávacích činností by rád vše vykonával hned a hrál si se všemi dostupnými pomůckami a materiály.

Petr: Petr často věnuje pozornost téměř jakékoliv činnosti s nadšením. Ztrácí ji zejména, pokud musí déle čekat, než na něj přijde řada s dotazem či úkolem v případě vzdělávacích činností, nebo pokud se déle nic neděje v případě rutinních činností. Nevydrží v klidu čekat a komentuje vše, co zahlédne. Pokyny vykonává s nadšením a v souvislosti s tím, také ztrácí pozornost, protože má tendence instruovat a opravovat ostatní žáky ve správném provádění činnosti podle pokynů učitelky. Slovně je vede, ale také například vybíhá z vlastního místa, aby dovedl daného žáka na jeho místo.

Michal: Michala lze těžko zaujmout ke vzdělávacím činnostem, které ho nezajímají. Často nedává pozor, mnohdy záměrně, což se projevuje pohledem upřeným na určitý bod před ním a nechutí spolupracovat. Při činnostech nesouvisejících se vzděláváním či při činnostech souvisejících s předměty vlastního zájmu bývá zvědavý, zaujatý a pozornější. Má tendence hrát si s předměty v dosahu.

Emil: Emil se zajímá o téměř jakékoliv dění. Pozornost však často ztrácí, protože se rozptyluje okolními podněty. Má tendence manipulovat s dostupnými předměty, klade otázky týkající se situací souvisejících ale i nesouvisejících s aktivitou, komentuje dění. Občas se zahledí a přestane dění sledovat. Někdy, po odpočívání nebo při změně režimu v mateřské škole, dočasně nepřítomně hledí, na pokyny reaguje s prodlevou a nevnímá dění okolo sebe.

Činnosti asistenta pedagoga:

- Umisťuje žáka tak, aby dobře viděl na učitelku, nejlépe přímo před ni;
- upozorňuje žáka, ať sleduje aktuálně probíhající část úkolu, vyprávění či aktivity;
- zdůrazňuje prvky, které by konkrétního žáka mohly zaujmout (obrázky, detaily, předmět zájmu); upozorňuje žáka, kam se má dívat (na učitelku, jev, o kterém se hovoří, probíhající činnost, vlastní práci apod.);

- eliminuje rušivé elementy: v případě nutnosti drží materiály a pomůcky potřebné ke vzdělávací činnosti mimo dosah či zorné pole žáka, dokud s nimi nezačne pracovat;
- odvrací pozornost žáka od podnětů, které ho rozptylují (hračky, pomůcky, materiály, spolužáci, apod.);
- udává slovní pokyny jako „Dávej pozor.“, „Koukej“, „Kde je...?“ nebo „dělej stejně“;
- doplňuje slovní vedení o gesta nebo znaky českého znakového jazyka;
- doprovází slovní vedení zvukovými efekty (ťuká prstem do pracovního listu na stole, kterému se má žák věnovat, bouchá dlaní do stolu, tleská rukama či luská prsty);
- doplňuje slovní vedení o dotek, nejčastěji ruky či zad;
- v případě potřeby s žákem fyzicky manipuluje (natočí hlavu a tělo směrem, kam má obrátit pozornost, zvedne hlavu ze stolu, žáka ze země, chytí ho, když utíká apod.).

2) Podporuje u žáků porozumění úkolu a orientaci v situaci

Žáci nedostatečně rozumí mluvené řeči, mohou mít obtíže s porozuměním zadání úkolů, se zachycením hromadné instrukce, která je orientována na skupinu žáků nebo si mohou být nejisti v chápání významu slov. Komplikována je jejich orientace v situaci. Asistent pedagoga v průběhu celého dne a jakékoliv činnosti zajišťuje, aby se žáci orientovali v situaci a rozuměli probíhající činnosti či zadání úkolu.

Projevy na straně žáků:

Adam: Adam se orientuje v situacích, které probíhají pravidelně každý den ve známém kontextu. Při obdržení jednodušších a obvyklých pokynů v dané situaci jako např. „Vezměte židličky a sedněte si k tabuli.“ „Běžte na záchod.“ nebo „Jdeme na svačinu.“ sleduje to, co dělají ostatní žáci a napodobuje je. V jídelně se obslouží sám bez jakýchkoliv pokynů. Pokud dojde ke změně režimu či běžné aktivity, bývá zmatený, stejně tak, pokud nemá oporu v obrazu, gestech či činnosti. Často se stává, že v reakci například na pokyn „zasuň židli“ se na židli usadí. Působí dojmem cizince ve vlastní zemi.

Daniel: U Daniela jsou v průběhu probíhajících aktivit v mateřské škole patrné obtíže zejména s pozorností, kterou dění a pokynům často soustavně nevěnuje. Nelze snadno určit, jaký podíl mají na případné dezorientaci obtíže s porozuměním.

Petr: Petr je snaživý a zvědavý. Pokyny obvykle přebírá bez problému, ale ne vždy zadání plní přesně. Obvykle se snaží instrukce vyplnit co nejrychleji a není jasné, zda neporozuměl zadání nebo mu nevěnoval dostatečnou pozornost. Někdy působí dojmem, že neví, co se od něj očekává, protože není schopen zopakovat pokyn, ale fyzicky ho vykoná.

Michal: Michal mluvenému projevu rozumí jen s obtížemi při zdůrazňování slov nesoucích význam, které se shodují se slovy, jež zná. Často se stává, že nerozumí významu slov a dochází k neporozumění situaci. Může se pak například rozčilovat, že k obědu nechce knedlík, protože mu nechutná, a jakmile přijde do jídelny a vidí knedlíky na talíři, rozveselí se a chtěl by si knedlík ještě přidat. Obtíže s porozuměním se často kombinují s nepozorností a výsledkem jsou patrné obtíže s orientací v situacích.

Emil: Emil s porozuměním situaci mívá obtíže zejména, pokud jí nevěnuje dostatečnou pozornost. Ptá se „Proč?“, „Co?“ nebo „Jak?“, čímž se rozptyluje a odbíhá od aktuálního tématu či situace. Na pokyny často reaguje zmateným výrazem a slovy jako „Jak?“ nebo „Co?“, ale zda části instrukce skutečně nerozumí, není jasné. Často je patrné, že si je velmi dobře vědom, co má dělat.

Činnosti asistenta pedagoga:

- Hovoří pro žáka srozumitelným způsobem: pomalu, výrazně a s vhodnou intonací, jeho řeč je jen nepatrně rozvinutější než řeč žáka, a používá slova či fráze, kterým žák rozumí;
- přebírá pokyny učitele určené celé třídě a opakuje je konkrétnímu žákovi individuálně;
- pokyn přeformuluje tak, aby mu žák porozuměl;
- pokyn opakuje vícekrát;
- zdůrazňuje slova nesoucí význam („Kolik je dnes ve škole dětí?“ – „Spočítej děti“.
– „Děti“);

- pokyn rozloží do jednotlivých kroků, pro následující krok udává pokyn až po splnění kroku předchozího;
- slovní pokyn doplňuje ukazováním, gesty, znaky českého znakového jazyka a obrázky či konkrétními předměty podle individuální potřeby žáka (*Např. mají žáci skákat snožmo. Pokyn pro Adama zní „dělej stejně“ a je doprovázen ukazováním na skákající spolužáky, zatímco pokyn Petrovi zní „skákej oběma nohama“ a ukazování ho nedoprovází.*);
- individuálně předvádí činnosti, které má žák vykonat (*Např. při skupinových oromotorických cvičeních. Tato činnost není vhodná vždy, může narušovat výuku.*);
- slovní pokyn doprovází provedením části činnosti společně s žákem (*Např. se žák při rozcvičce nedokáže zorientovat, kde má levou ruku a jak s ní má masírovat míčkem pravou ruku, tak asistent pedagoga okamžik jeho ruku s míčkem vede.*);
- používá pro pochopení zadání i činnosti sluch, zrak či hmat (*Např. při malování „žilek“ listů ze stromu se Adam nedíval na požadované místo na listu, tak asistentka pedagoga vedla jeho prst po vystupujících žilkách na listu. Adam si následně žilky osahal sám, zaměřil pozornost jejich směrem a následně se je skutečně snažil namalovat.*);
- ověřuje porozumění pokynům zejména pozorováním žáka (někteří žáci nejsou schopni zopakovat zadání, i když vědí, co mají dělat);
- poskytuje žákovi čas na zpracování instrukce a reakci (žáci někdy reagují na slovní pokyn se značnou prodlevou);
- během skupinové činnosti průběžně dává konkrétní pokyny žákovi individuálně na základě pokynů učitelky (*Např. během hry „na židlovanou“, kdy žáci obíhají kruh sestavený ze židlí, dokud slyší bubnování na buben a jakmile bubnování ustane, co nejrychleji si sednou na nejbližší židli, jednotlivě vybízí žáky, kteří dále běhají, aby si sedli na židli apod.*);
- komentuje činnost v jejím průběhu pro orientaci v situaci (*např. v hodině tělocviku cvičí společně s žákem a komentuje probíhající aktivitu při rozcvičce, i při hře - děti např. běhaly na jednu stranu tělocvičny se zelenou kuželkou nebo na druhou stranu tělocvičny s červenou kuželkou podle toho, zda učitelka uprostřed tělocvičny ukázala obrázek s jablkem nebo s hruškou, asistentka pokaždé běhala s Adamem,*

zastavovala ho a ukazovala mu, že učitelka ukazuje červené jablíčko, proto běžíme na stranu s červenou kuželkou);

- ukazuje žákovi u tabule s obrázky a piktogramy aktuálního režimu dne nadcházející činnost pro orientaci;
- dohlíží na funkčnost kochleárních implantátů (umístění, nabití).

3) Podněcuje žáky k zahájení vykonávání činnosti

Žáci často otálí se zahájením požadované aktivity. Asistent pedagoga podněcuje žáky k tomu, aby začali vykonávat požadovanou činnost, požadovaným způsobem poté, co je jim vysvětlena, případně předvedena.

Projevy na straně žáků

Adam: Pro Adama je typický zahleděný pohled a často dlouho otálí s vykonáním jakékoliv činnosti, rutinní i vzdělávací. K řízeným činnostem ho lze těžko zaujmout a motivovat. Bývá potřeba ho od začátku v zapojení podporovat a ukončit předchozí činnost, které se věnuje. Pokud například sedí na toaletě, oplachuje si ruce vodou, hraje si nebo vykonává činnost, která ho momentálně zaujala, často pokračuje, dokud není ukončena. V závislosti na aktuálním stavu a atraktivitě dosavadní činnosti může protestovat, avšak zpravidla na intervenci asistentky pedagoga v této situaci reaguje kladně a činnost krátkodobě vykonává.

Daniel: Daniel se rozhlíží po místnosti, lidech i předmětech. Vždy ho něco zaujme a v případě, že obdrží instrukci pro zahájení určité činnosti, bývá potřeba ji několikrát zopakovat, s pokyny se zaměřit přímo na něj a zamezit mu ve věnování pozornosti jiným předmětům zájmu. Jakmile instrukci zaznamená, buď ji vykoná, anebo se věnuje vlastní činnosti ještě intenzivněji, případně utíká a zahajuje další činnosti nesouvisející s úkolem.

Petr: Petr je zvědavý a snaživý, na pokyn učitelky zpravidla reaguje ihned. Ojedinele otálí, zejména v souvislosti s úklidem hraček či s korigováním jeho chování, které může zahrnovat například pokyn „běž vrátit Danielovi to auto (, které jsi mu sebral)“.

Michal: Pokud ho činnost zajímá, reaguje rychle a hezky pracuje. Pokud ho činnost nezajímá, často spolupracuje jen po projevech nechuti, trucování, výkřikách „já nechci“ a neochotě se pohnout z místa.

Emil: Emil si vyslechne pokyn k vykonání činnosti, ale dále již otálí s jejím zahájením, pohybuje se pomalu a rozhlíží se, jakoby přemýšlel. Ptá se a ujišťuje se, jak má činnost vykonat, i když je často patrné, že odpověď zná. Někdy předstírá nesmyslná řešení a pokládá otázky jako „Takhle?“ nebo „Tady?“ a čeká na reakci dospělého.

Činnosti asistenta pedagoga

- Ukončuje činnost, které se žák dosud věnuje (často kombinací slova a znaku „hotovo“);
- podněcuje žáka k započetí vzdělávacích činností podle pokynů učitelky;
- podněcuje žáka k započetí sebeobslužných činností;
- rozkládá pokyny do jednotlivých kroků (nejen z důvodu porozumění zadání, ale zejména pro zdůraznění první části pokynu, aby žák začal vykonávat činnost);
- udává slovní pokyny pro zahájení činnosti (*Např. „Pracuj.“, ale také „Sedni si ke stolu.“ nebo „Vem štětec do ruky.“*);
- vykoná první krok činnosti sám a podněcuje žáka, aby se přidal (*Např. uklidí několik kostek stavebnice do boxu a doplní pokynem „uklízej.“*);
- vloží žákovi do ruky předmět, se kterým má pracovat a instruuje ho k vykonání požadované činnosti (*Např. podá žákovi do ruky hračku k úklidu a doplní pokynem „uklízej“. Dále žák pokračuje sám*);
- pomáhá žákovi zaujmout správnou pozici (*Např. při rozcvičce žáka namodeluje do požadované polohy, nebo při malování opraví žákovo držení tužky, dále žák pokračuje sám*);
- zahájí vykonávání činnosti společně s žákem (*Např. vloží žákovi štětec do ruky a okamžik vede ruku při malování.*);
- nenutí žáka k činnosti, kterou vykonává nerad (*např. nezavazuje oči šátkem, pokud se to žákovi nelíbí*).

4) Podporuje žáky v soustavném vykonávání činnosti

Žáci se v průběhu vykonávání činnosti často rozptylují. Mají obtíže v různých oblastech jako je zrakové vnímání nebo hrubá i jemná motorika či paměť. Mají pomalé pracovní tempo, mohou se hůře orientovat v situacích, v přijímání informací mohou být pasivní nebo nedostatečně motivovaní. Asistent pedagoga podporuje žáky ve vykonávání činnosti v celém jejím průběhu.

Projevy na straně žáků:

Adam: Adam se někdy hezky zapojuje a vykonává požadované činnosti, avšak často se dívá opačným směrem, než má, opírá se o asistentku pedagoga, ostatní žáky, o lavici, o ruce, lehá si na zem, pokládá hlavu na stůl, nebo naopak poskakuje, mává rukama, hraje si s materiály a pomůckami potřebnými pro práci na činnosti či úkolu (rozhazuje kartičky, pouští různé pomůcky, které má pevně držet v ruce a pracovat s nimi, na zem apod.), či utíká a o úkol či aktivitu se nezajímá. Svou aktivitu často doprovází „povídáním“: hraje si s hlasem, mluvidly, kombinuje hlásky i slabiky. Snadno se rozptýlí jakýmikoliv podněty nebo ustane v činnosti a hledí před sebe. Sebeobslužné činnosti někdy zvládá poměrně samostatně, avšak za cenu velmi pomalého tempa, opomínání jednotlivých kroků a jejich opravování s přestávkami věnovanými výše uvedeným aktivitám jako je hledění do prázdna, poskakování či „povídání“. Se zaujetím pracuje zejména při výtvarných či pracovních činnostech, při pohybových aktivitách zahrnujících běh.

Daniel: Daniel se požadované činnosti věnuje jen okamžik. Při opětovném navrácení pozornosti zpět ze strany asistentky pedagoga je někdy zmatený, ale při soustavném připomínání činnosti se již rychle orientuje. Po upozornění se často dále rozhlíží po okolí a přitom vykonává požadovanou činnost, což vede k nepřesnostem. Když například vybarvuje jablíčko, velmi přetahuje nebo vybarvuje část papíru, kde jablíčko není, nebo při obkreslování koleček vede čáru mimo kolečko, apod. Jakmile spatří jinou možnost aktivity, běží ji okamžitě věnovat. Při uklízení například vyhazuje hračky z místnosti, v jídelně si hraje s jídlem souseda, při oblékání komentuje aktivity ostatních

žáků, mává s oblečením, hraje si s okolními předměty. Při odpočívání poskakuje nebo vybíhá z postele. Velmi nerad se obléká a čeká na pomoc ze strany dospělého.

Petr: Petr bývá v porovnání a ostatními žáky pozorný, šikovný a rychlý. Chce „být první“. Oznamuje, že se první oblékl, první snědl oběd, ale také chce být první ve frontě na svačinu nebo na procházce. Během výuky je potřeba ho brzdít v přílišném zapojení, obvykle vykřikuje odpovědi, zvedá se ze židle a provádí úkoly, i když není tázán. Někdy to vede ke zbrklosti, nepozornosti a opomenutí některých skutečností v zadání.

Michal: Pokud Michala činnost či úkol zaujme a rozumí zadání, je samostatný, poměrně rychlý a šikovný, i přes těžkopádnost a stálé vrtění, které jeho práci doprovází. Pokud ho činnost nezaujme, je třeba ho provázet celým úkolem. Zejména při vzdělávacích činnostech někdy záměrně vykonává pokyny způsobem, o kterém ví, že je nesprávný. Nerad se obléká.

Emil: Emil se občas zahledí a ztratí pozornost. Rád se rozptyluje okolními podněty a zkouší dělat vše opačně, než má. Pokud mu činnost nejde, zejména v případě zapojení jemné motoriky, je pomalejší a v důsledku toho působí zbrkle a nervózně. Opakuje věty jako „já to dělám pořád špatně“ a vyžaduje zvýšenou pozornost, podporu a podněcování k práci, ale také ke zvolnění tempa a ujišťování, že to nevádí, že je pomalý. V činnosti ho zpomaluje také tendence vše kontrolovat: vyběhne z místa, aby zavřel pootevřené dveře, zasunul vysunutou židli, anebo zapnul zip u bot, než je vloží do botníku.

Činnosti asistenta pedagoga

- Dohlíží, zda se žák věnuje požadované činnosti požadovaným způsobem;
- povzbuzuje žáka k pokračování v aktuální části činnosti, pokud ustane v aktivitě slovním pokynem, gesty či dotekem (*Např. když žák sestavuje příběh z obrázků.*),
- povzbuzuje žáka k vykonání následující části činnosti, pokud dokončil předchozí krok a neví, co následuje (*Např. sestavil obrázkový příběh, jednotlivé obrázky vystříhl z papíru a otálí s jejich nalepením na papír.*);
- rozkládá pokyny do jednotlivých kroků, tzn. instruuje žáka v průběhu činnosti krok za krokem podle individuální potřeby žáků (nejen pro porozumění, ale také pro vykonání činnosti na základě aktuálního pokynu (*Např. Petrovi často stačí*

- připomenout činnost slovem „Pracuj.“, Daniel vyžaduje konkrétní upozornění jako „Maluj hada.“ a Adam vyžaduje neustálý slovní doprovod komentující každý krok);*
- pomáhá žákovi zaujmout požadovanou pozici během vykonávané činnosti (*Např. kontroluje a koriguje správný úchop tužky, sezení na židli, anebo polohy těla během rozcvičky.*);
 - vykonává činnost společně s žákem (*Např. pomáhá nést talíř s polévkou od výdejního okénka ke stolu nebo vede žakovu ruku se štětcem při malování.*);
 - respektuje pracovní tempo žáka: v závislosti na vykonávané činnosti preferuje porozumění, pečlivost či samostatnost před rychlostí provedení úkolu;
 - podněcuje žáka k tak rychlému vykonávání činnosti, jakého je schopen (zejména v případě tělesné výchovy či na procházce);
 - průběžně přizpůsobuje činnost dovednostem, schopnostem a aktuálnímu stavu žáka (*Pokud např. zaznamená, že má žák obtíže se sledováním učitelky, postaví ho přímo před ni. Pokud zaznamená, že žák nevidí dobře na předkládané materiály, předvede mu je individuálně nebo ho posadí blíže. Pokud zaznamená, že žák nechápe zadání, snaží se vysvětlit různými způsoby, apod.*).

5) Podporuje žáky v dokončení činnosti

Žáci snadno ztrácí pozornost, často nevydrží dlouho u jedné činnosti, v jejímž vykonávání nemusejí být pro obtíže doprovázející narušení komunikační schopnosti zdatní. Asistent pedagoga dohlíží na to, aby žáci vždy dokončili zadaný úkol či činnost. Tato kategorie se zaměřuje zejména na vzdělávací činnosti.

Projevy na straně žáků:

Adam: Adam mívá tendence při řízených činnostech protestovat proti plnění úkolu, předčasně ho ukončovat. Někdy se zvedne z místa a snaží se utéct.

Daniel: Daniel je pro neustálé rozptylování schopen ukončit činnost kdykoliv v jejím průběhu. Pokud ho zaujme jiný podnět, okamžitě se mu chce začít věnovat. Pokud například ostatní žáci již pracují na jiné činnosti, pospíchá, nechce úkol dokončit a říká, že má hotovo, i když tomu tak není.

Petr: Petr nemívá obtíže s ukončením činnosti, mívá vše hotové mezi prvními.

Michal: Pokud Michala činnost zajímá, dokončí ji. Pokud ne, potřebuje podněcovat k jejímu vykonávání v celém jejím průběhu, i v případě rutinních činností, jako je oblékání, kdy zůstává sedět v šatně neoblečený.

Emil: Emil chce někdy v závislosti na aktuálním stavu činnost předčasně ukončovat. Vzhledem k nedostatkům v oblasti jemné motoriky, bývá zejména při práci s různými materiály zbrklý, pomalý a má tendence na práci rezignovat se slovy „to nejde“.

Činnosti asistenta pedagoga:

- Udrží žáka na místě a u činnosti, která je od něj vyžadována, dokud ji nesplní;
- udává slovní pokyny jako „Pracuj“, případně žáka chytí, pokud utíká;
- dodržuje určitý řád: po dokončení úkolu při vzdělávání je vždy řečeno, že je hotovo a žák si může jít hrát, „jít na záchod“, případně vykonávat jinou činnost či si jít pro odměnu.

6) Podněcuje žáky k dodržování sledu jednotlivých kroků činnosti

Žáci často nedodržují pokyny učitelky a sled kroků činností. Asistent pedagoga vede žáky k dodržování postupů, které určila učitelka a při rutinních, zejména sebeobslužných činnostech, dohlíží na dodržení všech jednotlivých kroků.

Projevy na straně žáků:

Adam: Při vzdělávacích činnostech s pomůckami a materiály často manipuluje po svém bez ohledu na pokyny učitelky. Například při výtvarné výchově trhá barevné papíry na stále menší kousky, místo aby je mačkal do kuličky, apod. Při rutinních činnostech vynechává, obměňuje nebo opakuje kroky, například při mytí rukou několikrát zapne a vypne vodu, vynechává dávkování mýdla, nebo mýdlo aplikuje až po umytí a usušení rukou, při oblékání si obouvá boty dříve, než oblékne kalhoty a jako první nasadí čepici.

Daniel: Daniel při vzdělávacích činnostech často odkloní pozornost jiným směrem a působí dojmem, že zapomněl, čemu se věnoval. Například se rozptýlí hrou s pastelkami, na připomenutí se navrátí k činnosti – vybarvování jablíčka, ale zatímco jablíčko dosud vybarvoval červeně, začne ho vybarvovat zeleně. Pokud vidí, že si ostatní žáci již hrají a on ještě pracuje na zadaném úkolu, má tendence přeskakovat jeho kroky a předčasně ho

ukončovat. Při rutinních činnostech často záměrně nedodržuje kroky. Při oblékání si dá svetr na hlavu jako čepici, při mytí rukou přesouvá ručníky z háčku na háček, ale ruce si neutře apod.

Petr: Petr postupy často striktně dodržuje a v jejich dodržování vybízí i ostatní žáky, pokud si všimne, že se od nich odklání. Při rutinních činnostech nemívá obtíže, zatímco během vzdělávacích aktivit je dodržování všech pokynů učitelky závislé na míře pozornosti, kterou jim věnuje, či porozumění.

Michal: Pokud Michala zaujme vzdělávací činnost, pěkně pracuje, avšak bývá zbrklý a někdy jednotlivé prvky vykonává dříve, než se dozví zadání, a v důsledku toho chybě. Stává se, že když má obtíže s porozuměním a pochopením úkolu, trvá si na svém způsobu řešení, zejména v případě aktivit souvisejících s počítáním. Pokud ho činnost nezajímá, má tendence vykonávat ji záměrně nesprávně. Při rutinních činnostech se nedodržování postupů projevuje zejména během stolování.

Emil: Emil si práci rád usnadňuje, obmění úkol tak, aby se mu na něm lépe pracovalo. Když se mu například špatně malují kolečka přímo u sebe, tak mezi nimi vytrvale nechává mezeru. Rád vykonává činnosti nesprávně, například si oplachuje konečky prstů a pak uteče s mokřýma rukama. V zájmu rychlého dokončení úkolu či činnosti někdy obchází či vynechává některé její kroky, zejména pokud mu činnost nejde, například přeskakuje řádky v pracovním listě.

Činnosti asistenta pedagoga:

- Dohlíží na pracovní postup žáka;
- podněcuje žáka k dodržování postupů práce stanovených učitelkou;
- podněcuje žáka k dodržování sledu kroků u sebeobslužných činností;
- usměrňuje a opravuje pracovní postup žáka slovní instrukcí („*Vybarvujeme červeně, ne zeleně.*“)
- usměrňuje a opravuje pracovní postup žáka za použití fyzické dopomoci (*Např. podá žákovi červenou pastelku, vede jeho ruku při malování správným způsobem.*).

7) Fyzicky dopomáhá žákům s vykonáním činnosti

Žáci mají pomalé pracovní tempo, odklání pozornost, otálí s vykonáním aktivity a mají obtíže v různých oblastech, které souvisí s jejich narušením komunikační schopnosti. Práce asistenta pedagoga v mateřské škole zahrnuje i fyzickou pomoc žákům při sebeobslužných činnostech, i při vzdělávacích činnostech.

Projevy na straně žáků:

Adam: Adam při vzdělávacích činnostech často nespolupracuje. Někdy se snaží utéct, vybíhá z místa, poskakuje anebo si lehá. S pomůckami a materiály manipuluje po svém. Na slovní pokyn často nereaguje. V případě dopomoci ze strany asistentky pedagoga se někdy nechává vést a v činnosti dále za slovního vedení asistentky pokračuje sám, nebo se sice nechá navést do požadované pozice, ale sám nevyvíjí žádnou aktivitu, a jakmile je puštěn, končetiny i tělo z nastavené pozice uvolní a držené předměty upustí. Někdy se brání vůči fyzické pomoci pevným držením těla. Pokud se do činnosti zapojuje, je patrné, že je šikovný. Oblékání zvládá sám, ale zpravidla nerad. V jídelně má tendence vylévat talíř s polévkou a plný hrnek nápoje, když je nese ke stolu.

Daniel: U Daniela je pro obtíže v oblasti motoriky potřeba zvýšeně dohlížet na pohybové aktivity, které vykonává, ať už během vzdělávacích činností nebo při běžných činnostech, jako je scházení schodů či běhání. Potřebná je pomoc také při práci zapojující jemnou motoriku, při malování, ale také například oblékání. Daniel se přes obtíže pohybu nevyhýbá, naopak nadšeně vykonává jakoukoliv fyzickou aktivitu při každé příležitosti.

Petr: Petr je snaživý a poměrně obratný oproti ostatním žákům. Pomoc potřebuje zejména při činnostech využívajících jemnou motoriku jako je stříhání, lepení, malování.

Michal: Michal při pohybových aktivitách i pracovních či výtvarných činnostech často hezky pracuje. Přestože se stále vrtí a pohybuje, při činnostech vyžadujících zapojení jemné motoriky, se ukazuje, jak je šikovný. Kresba je nejrozvinutější oproti ostatním žákům, hezky stříhá. Práce s lepidlem či barvami však bývá hrubá. Mívá lepidlo na rukou nebo strhává ze stolu ochranný ubrus. Sebeobslužné činnosti zvládá, ale nerad.

Má tendence rozlévat polévku a nápoj, když je nese na stůl v jídelně a oběd by někdy rád jedl rukama, místo aby použil vidličku a nůž.

Emil: Emil pro obtíže v jemné motorice nepracuje zcela samostatně při používání mnoha pomůcek a materiálů při výtvarné či pracovní činnosti. Při pohybových aktivitách jako je tělocvik potřebuje dopomoci zejména s organizací vlastního těla a navedením do správné pozice.

Činnosti asistenta pedagoga:

- Dohlíží na žáky při pohybových aktivitách;
- poskytuje žákovi oporu při fyzické aktivitě, ve které si je žák nejistý, zejména jištěním v blízké vzdálenosti, případně držením za ruku (při scházení schodů či skákání na trampolíně);
- dopomáhá žákovi při manipulaci a práci s materiály a pomůckami (lepidlo, nůžky, štětce, barvy, papíry, ale také hudební nástroje);
- dopomáhá žákovi při manipulaci s běžnými předměty (*Například dopomáhá nést táč s obědem od výdejního okénka ke stolu, krájet příborem maso, odšroubovat víčko z lahve, zapnout zip od bundy, zavázat tkaničky bot, apod.*);
- pomáhá žákovi zaujmout správnou pozici při tělesné výchově, rozcvičce i jiných řízených pohybových aktivitách;
- navrácí žáka do původní, požadované polohy (zvedá žáka ze země, zvedá mu hlavu ze stolu, otáčí ho na židli zpět do požadované pozice).
- udržuje žáky v klidném usazení na židli, přisunuté ke stolu, s nohama na zemi, rovnými zády a vzpřímenou hlavou, opravuje správné držení tužky i dalších pomůcek (štětců, voskovek, nůžek, papíru),

8) Podporuje žáky v samostatném vykonávání činnosti

Asistent pedagoga podněcuje žáky, aby pracovali co nejvíce samostatně. V případě sebeobslužných činností žáci činnost často zvládají, ale je pro ně snazší, když ji za ně vykoná dospělý. V případě vzdělávacích činností žáci často pracují rádi, ale nezvládají činnost vykonat zcela samostatně pro obtíže související s narušenou komunikační schopností.

Projevy na straně žáků:

Adam: Adam působí lenivě a je ochotný za sebe nechat vykonávat téměř všechny činnosti, které se udělat musí, trvají mu delší dobu a nejsou zajímavé: od svlékání a oblékání přes loupání banánu při svačině, po vzdělávací činnosti, které ho nezajímají. V případě zahájení pomoci ze strany dospělého často okamžitě přestane vykonávat činnost sám. Pokud například nese talíř s obědem a asistent pedagoga chce talíř mírně přidržet, Adam ho ihned úplně pustí.

Daniel: Daniel se velice nerad obléká a vyžaduje pomoc ze strany dospělého. Stává se, že rezignuje na samostatnou práci i během vzdělávacích činností, pokud mu daná činnost nejde nebo mu jde pomalu, a rád se nechá vést. Často se však aktivně zapojuje sám a asistentku pedagoga ve snaze dopomoci odstrkuje.

Petr: Petr rád vše vykonává sám a pomoc ze strany dospělých sám vyžaduje zpravidla minimálně, v odůvodněných případech, jako je zavázání kuchyňské zástěry za zády.

Michal: Michal se zejména nerad svléká i obléká za výrazného protestování a raději jí rukama, než aby krájel nožem a vidličkou. Ve vzdělávacích činnostech, které ho zajímají, se snaží aktivně zapojovat sám.

Emil: Emil se někdy nerad věnuje vzdělávacím činnostem, které vyžadují zapojení jemné motoriky jako je stříhání, lepení, malování apod. Obtíže má zejména s oblékáním, kdy zkouší vyžadovat pomoc.

Činnosti asistenta pedagoga

- Dohlíží na žáky při vykonávání jednotlivých činností;
- slovním pokynem podněcuje žáka, aby činnost vykonal sám, případně co nejvíce jejích prvků;
- nevykonává činnost za žáka, pokud je schopen ji zvládnout sám;
- namísto dopomoci nabízí slovní vedení při vykonávání činnosti (tzn. instruuje žáka krok za krokem provedení činnosti, opravuje chyby);
- namísto dopomoci názorně demonstrovuje, jak má žák činnost vykonat;
- činnosti, které žák zvládá sám, vyžaduje i za cenu velmi pomalého tempa;

- při činnostech, které žák nezvládá sám, dopomáhá tak, aby ho podporoval v co nejsamostatnějším vykonání činnosti, tzn. činnost vykonává s žákem společně (*Například pomáhá nést talíř s polévkou tak, že položí ruce přes ruce žáka, který talíř fakticky drží; při malování pouze přidržuje štětec v ruce žáka a žák maluje sám.*).

9) Dohlíží na chování žáků a koriguje jej

Tato kategorie zahrnuje širokou škálu projevů žáků, které se objevují v průběhu celého dne, i činností asistenta pedagoga. Někteří žáci mají ADHD, u některých žáků se projevují atypie v chování. Nezralost v mnoha oblastech vývoje se projevuje i v sociální oblasti. Nedostatky jsou patrné také ve hře žáků. Asistent pedagoga usměrňuje projevy žáků, nevyžaduje však úplný klid, toleruje motorickou aktivitu, která nenarušuje výuku či probíhající činnost.

Projevy na straně žáků:

Adam: Adam se často směje a nepřítomně hledí do prostoru před sebou, nebo si prohlíží předměty a osoby v blízkosti. Běhá, poskakuje, mává rukama a „povídá“, hraje si s mluvidly, spojuje různé hlásky a slabiky, někdy zopakuje slyšené slovo. Když sedí na židli, vrtí se, otáčí se, hraje si s rukama, dupe nohama, otáčí hlavu různými směry. Hraje si s částmi oblečení či dostupnými předměty. Má tendence utíkat z místa. Jindy, zejména u svačiny a oběda, naopak lenivě zkoumá jídlo, hraje si s ním rukama, pokládá hlavu na stůl, prohlíží si okolí. Má tendence lehat si na zem, opírat se o zeď či přítomné osoby. Vede klidné hry založené na pozorování, hopsání a něžné manipulaci s hračkami. Někdy šťouchá či dloube do ostatních žáků, objímá je přílišnou silou a lehá si na ně. Když mu jiný žák vezme hračku, protestuje tiše, ale snaží se hračku získat zpět. Někdy si trvá na určité věci a není schopen se věnovat jiné činnosti. Například ho při vzdělávání rozčilovalo, že byla kartačka „pátek“ vyjmuta ze sledu sedmi dní a nalepena na vršek tabule. Zvedal se ze židle, chtěl jít k tabuli a vrátit kartačku zpět a nebyl schopen sledovat výuku. V koupelně používá pouze jednu toaletu u okna a totéž umyvadlo. Někdy se rozčiluje, když chce vykonávat určitou činnost (např. na procházce se chce vydat směrem na hřiště) a není mu dovolena.

Daniel: Daniel rád běhá a provokuje ke hře „na honěnou“. V průběhu celého dne a napříč jakýmkoliv situacemi se rozhlíží a stále vymýšlí, co by provedl a s čím by si hrál. Když zahlédne objekt či činnost zájmu, hned ho chce získat nebo činnost vykonávat. Když jde okolo vypínače, zhasíná světla. Když vidí záchod, běží na záchod, Když si k němu přisedne spolužák s obědem, začne si hrát s jeho jídlem. Když nese papírový kapesník ke koši, cestou ho začne trhat na malé kousky a házet na zem. Ostatním žákům bere hračky a předměty z ruky. Vzteká se, když není po jeho, nebo když prohraje hru. Pokud má vykonat činnost, která se liší od té, kterou by chtěl vykonávat on, pokyny učitelky ignoruje a pokračuje v započaté činnosti (místo oblékání běhá po místnosti, místo uklízení hraček hračky vyhazuje dveřmi z místnosti ven apod.). Ruší při výuce, provokuje děti při hře, oblékání, na obědě i během dalších činností. Rád „prská“, samostatně, ale i cíleně na ostatní žáky. Plácá do ostatních žáků rukama, strká do nich. V jídelně kope do stolu, do židlí, do nohou spolužáků pod stolem. V šatně otevírá a zavírá skříňky, odhazuje boty a bundy. V koupelně přesouvá ručníky z háček na háček. Při odpočívání vybíhá z postýlky. V průběhu celého dne si strká různé věci (nejčastěji tkaničky od kalhot) a prsty do úst. Někdy je přistižen, když nasliněné prsty záměrně otírá o spolužáky nebo nasliněné předměty plive.

Petr: Petr běhá, dupe nohama, vrtí se, poskakuje, křičí, neustále něco povídá, zpívá, vydává zvuky aut, zvířat apod., někdy „prská“. Nechce odpočívat a těžko se zklidňuje. Hraje si s okolními předměty. V jídelně hýbe se stolem, u stolu se houpe na židli, nadskakuje na ní, v šatně otevírá a zavírá skříňky, schovává se mezi skříňkami. Ostatní žáky rád provokuje, přičemž často dochází k běhání, povalování se, plácání a křičení. S autíčky má tendence „bourat“ nejen do dalších autíček, zdí, ale také do dětí. Nerad se dělí o hračky, a pokud nějaké chce, bere je ostatním žákům z rukou násilím. Je však také velmi snaživý, zvědavý a pokyny učitelky, které se nezaměřují na jeho nevhodné chování, rád dodržuje a opravuje ostatní žáky, když dělají něco špatně. Vzteká se nebo truceje, když prohraje hru nebo je pro nevhodné chování korigován učitelkou.

Michal: Michal je přátelský, jeho hry zahrnují množství spolužáků, které do hry aktivně zapojuje, živě s nimi komunikuje za použití nesrozumitelné mluvy, jednotlivých srozumitelnějších slov, znaků českého znakového jazyka a gest. Je hlučný. Rád si hraje na dinosaura, chodí v dinosauřím postavení a dělá jako, že se krmí a kouše potravu,

přičemž vydává nahlas zvuky připomínající plivání a chrchlání. Neustále se vrtí a pobíhá, na židli se houpe a zaklání, hraje si s okolními předměty a provokuje spolužáky ke hře za každé situace. V jídelně hýbe se stolem, židlemi, v šatně leze po lavicích, otevírá skříňky, v koupelně přesouvá ručníky z háčku na háček, ve třídě si lehá na koberec a poskakuje. Jakékoliv činnosti, které ho nezajímají, nebo mu nejdou, vykonává s nechutí a protesty. Stojí na místě a odmítá spolupracovat, na vše odpovídá „ne“ nebo „já nechci“. Když mu něco nejde nebo prohraje hru, vzteká se.

Emil: Emil má tendence běhat, skákat, dupat a křičet. Při volné hře vysypává hračky na hromadu, sedí na zemi a hází drobné hračky po místnosti, pod stůl, do skříně, do krabic, s většími hračkami bouchá o zem. Bouchání s předměty nebo ťukání do nich prsty aplikuje na jakoukoliv situaci (např. také hudební výchovu a hudební nástroje). V jídelně při cestě pro hrneček či jídlo vše zkoumá, zastavuje se, tancuje, kouše hrneček. U stolu si hraje s talířem, občas např. naschvál vylije pití, aby mohl říkat, že „je to mokré“ a běžet pro hadr, kterým to utře. Hýbe se stolem, se židlemi, plácá do rukou spolužáků, či je kope do nohou. Někdy hází jídlo pod stůl, zejména při svačině v prostorách mateřské školy. Má tendence houpat se na židli, dupat, ťukat prstem do různých předmětů. Neustále povídá a klade otázky, i během odpočinku. Vždy při příchodu do nového prostředí si najde drobný předmět a ten pak nosí stále v ruce. Rád žaluje na ostatní žáky a podněcuje je ke „zlobení“. Například dává pokyny jako „Házej hračky!“. V reakci na pokyny učitelek často zkouší dělat vše opačně. Má tendence kontrolovat uspořádání prostředí i situací. Zavírá pootevřené dveře, zasouvá vysunuté židle, pokud nastane změna v prostoru, navrácí věci do původního stavu.

Činnosti asistenta pedagoga:

- Dohlíží na chování žáků při vzdělávání i pohybu v mateřské škole i mimo ni v průběhu celého dne;
- dohlíží na dodržování pravidel slušného chování (žáci pozdraví, poprosí, poděkují, omluví se apod.)
- dohlíží na žáky při vzdělávacích činnostech (žáci nenarušují výuku, pozorně a řádně sedí na židli, čelem k učitelce, s nohama na zemi, bez pohybů a povídání apod.)
- dohlíží na žáky při sebeobslužných činnostech;

- dohlíží na žáky při pohybu ve škole (na chodbě, v jídelně) i mimo prostory školní budovy (na procházkách, výletech, akcích), tzn. žáci nekřičí, nehrají si s okolními předměty, neběhají tam, kde nemají, neperou se apod.
- dohlíží na dodržování pokynů učitelky, tzn. žáci sedí, když mají sedět, neběhají, když nemají běhat, věnují se výtvarné činnosti, pokud mají apod.;
- koriguje nevhodné chování žáka (dupání, křičení, bouchání s věcmi);
- koriguje nevhodné chování žáka vůči ostatním žákům (šťouchání, plácání, jiné provokování, vyvolávání potyček);
- nežádoucí projevy žáků koriguje podle individuální potřeby v souladu s metodami učitelky verbálně (např. zklidňuje žáky důrazným slovním pokynem, např. „Pš!“), ale i fyzicky ve smyslu zabránění žákovi v útěku, zabránění likvidace materiálů a jiných předmětů např. chycením za ruku, oddělování žáků, kteří se fyzicky napadají apod.);
- podporuje žáka v začlenění do kolektivu a jeho sociální dovednosti;
- podněcuje žáky, kteří jsou obětí nevhodného chování jiného žáka (např. šťouchání) k asertivitě.

10) Podporuje komunikační schopnosti žáků

Komunikační schopnost žáků je narušena zejména v oblasti porozumění, ale také v oblasti řečové produkce. Každý žák někdy vykonává pokyny „pokusem-omylem“, kdy zkouší použít různé předměty v blízkosti různým způsobem, dokud je nepoužije v souladu s pokynem. U některých žáků je toto téměř pravidlem, u některých se to stane občas. Všichni žáci poměrně výrazně patlají, používají nesprávný slovosled, vynechávají slova a mluví gramaticky nesprávně. Řeč bývá až nesrozumitelná. Někteří žáci tyto nedostatky vyvažují neverbální komunikací nebo použitím znaků českého znakového jazyka. Dále jsou popsány jen nejnapadnější projevy v rámci běžného pobytu v mateřské škole u jednotlivých žáků. Komunikační schopnosti žáků rozvíjí učitelka zejména v rámci vzdělávacích činností, společně se školním logopedem, avšak asistent pedagoga v běžném provozu mateřské školy podporuje žáky v komunikaci.

Projevy na straně žáků:

Adam: Rád se směje, pozoruje ostatní děti i dospělé, vyhledává oční kontakt. Komunikuje však zejména manipulací s osobami. Pokud potřebuje pomoci s činností (např. oloupat banán) dojde k nejbližší stojící osobě, vezme ji za ruku, dovede ji ke stolu, zamává banánem a podá jí ho. Pokud nechce činnost vykonávat, osobu odstrčí.

Daniel: Daniel mluvenou řečí hovoří často. Používá krátké věty a občas má obtíže s výbavností slov. Někdy ke komunikaci či doplnění vlastního projevu využívá znaky českého znakového jazyka. Obtíže však mívá zejména v sociálních dovednostech.

Petr: Petr stále povídá, avšak často komunikuje způsobem „Hele, támhle je tohle“ anebo „On dělá tohle takhle a pak tohle!“ a mluvený projev doprovází neverbálním projevem. K verbálnímu projevu je nucen nerad. Když se mu nepodaří vyjádřit to, co chtěl a neví, jak by daný předmět pojmenoval, nebo vyjádřil činnost, pronese „já nevím“ nebo „nic“ a dívá se opačným směrem.

Michal: Z různých situací je patrné, že Michal špatně rozumí mluvené řeči, nechápe význam mnoha slov a těžko si pamatuje slova nová. Někdy znakuje, zejména při komunikaci s neslyšícími žáky docházejícími do mateřské školy. Řeč je velmi těžko srozumitelná, rychlá, patrně doprovázená neexistujícími slovy. Po Adamovi hovoří ze všech žáků nejméně. Často používá místo zájmena „já“ jméno „Michal“ a mluví o sobě ve druhé osobě, kdy používá např. „nechceš“ namísto „nechci“. Vyjadřuje se velmi krátkými větami, ve kterých jsou za sebou řazena často nevhodně použitá podstatná jména a slovesa.

Emil: Ačkoliv je Emil velmi upovídaný, stává se, že vede jednostrannou konverzaci, a na otázky druhých či na jméno reaguje s prodlením či vůbec. Často se vyptává otázkami „Proč?“, „Co?“ nebo „Jak?“. Jeho věty často obsahují výrazy „tohle“ a „takhle“, kterými nahrazuje konkrétní pojmenování jevů. Vždy se během hovoru obrací na dospělé osoby, i když mluví na ostatní žáky, kteří v důsledku toho nevědí, že mluví na ně.

Činnosti asistenta pedagoga:

- Podporuje zejména rozvoj pragmatické roviny;

- podílí se na rozvoji slovní zásoby žáků;
- komentuje děj, probíhající situace, kterých se žák účastní;
- pojmenovává předměty a jevy v okolí žáka;
- vysvětluje význam nových slov a používá tato slova opakovaně, v dalších kontextech;
- podněcuje žáka k vyjádření znakem, pokud nekomunikuje verbálně;
- podněcuje žáka, aby požadavek či námět k hovoru vyjádřil verbálně (namísto použití znaků, gest, slov „tohle“ či „tam“ či ukazováním konkrétních předmětů) a pojmenoval zmiňované předměty i činnosti (pokud je toho žák schopen);
- podněcuje žáka k reakci na otázky;
- podporuje žáka v dosažení komunikačního záměru: snaží se porozumět, co žák říká;
- trpělivě poslouchá žákův mluvní projev;
- odpovídá na žákovy otázky;
- opakuje po žákovi chybně použitá slova či utvořené věty správně, případně věty rozvíjí;
- případně vede žáka k zopakování správného slova či věty;
- usměrňuje komunikaci mezi žáky ale také mezi žáky a dospělými: pokud žák nerozumí jiné osobě, asistent pedagoga přeformuluje sdělení tak, aby mu žák porozuměl, napovídá, jak má žák reagovat;
- podněcuje žáky k dodržování pravidel slušného chování: žáci prosí, děkují, zdraví.

11) Pracuje s žákem individuálně

Tato kategorie se vzhledem ke specifčnosti strukturou odlišuje od předchozích kategorií. Individuální práce s asistentem pedagoga v průběhu vzdělávacích činností je potřebná v případě Adama. Probíhá ve třídě odděleně od ostatních žáků, u stolu nebo u tabule. Dochází k ní zejména, pokud učitelka pracuje s žáky na aktivitě, kterou Adam obtížně chápe (např. počítání, třídění předmětů apod.), neorientuje se v situaci a je pro něj přínosnější práce na činnosti přizpůsobené jeho schopnostem. Adam pracuje na úkolech, které jsou stejného tematického zaměření jako úkoly, kterým se věnují ostatní žáci, ale jsou přizpůsobené jeho schopnostem a možnostem (např. skládá půlené

obrázky ovoce, zatímco ostatní žáci dokreslují druhou polovinu ovoce tužkou na papír). Adam se také věnuje podobným úkolům opakovaně.

Činnost asistenta pedagoga:

- Předkládá žákovi úkoly, dopomáhá a podporuje ho v jejich vypracování;
- sleduje, zda dané předložení úkolu žáka zaujalo a je ochotný spolupracovat;
- upravuje zadání úkolu tak, aby mu žák porozuměl;
- obměňuje zadání úkolu nebo střídá činnosti pro udržení pozornosti a motivaci žáka *(např. Adam přiřazoval kartičky s barevnými listy do sloupečků ke stejným barvám, když mu asistentka pedagoga kartičky nabízela formou vějíře, ze kterého Adam kartičky po jedné vybíral; nebo skládal obrázek z několika částí teprve poté, kdy asistentka pedagoga začala sestavovat obrázek sama a špatně);*
- přizpůsobuje délku úkolu žakově schopnosti koncentrace a aktuálnímu stavu;
- provádí další činnosti v rámci uvedených kategorií.

Asistent pedagoga dále často individuálně pomáhá pomalejšímu žákovi dokončit činnost. Někteří žáci mají velmi pomalé pracovní tempo, které se navíc liší v závislosti na prováděné činnosti a aktuálním stavu. Někdy není možné, aby na ně ostatní žáci čekali, než dokončí určitou činnost. Asistent pedagoga proto setrvává s žákem u probíhající činnosti a dokončuje ji s ním, zatímco ostatní žáci pokračují k další činnosti.

Činnosti asistenta pedagoga

- Zůstává s žákem déle u stolu a dohlíží na vykonávání výtvarné, pracovní či jiné zadané činnosti či úkolu;
- zůstává s žákem déle v jídelně a dohlíží na jeho stolování, zatímco se ostatní žáci vracejí do mateřské školy;
- zůstává s žákem déle v koupelně a dohlíží na dodržování postupu použití toalety a mytí rukou, zatímco ostatní žáci odcházejí do jídelny, do třídy či do odpočinkové místnosti.

12) Motivuje a poskytuje bezprostřední zpětnou vazbu

V této kategorii chybí projevy žáků, protože tato oblast na nich příliš nezávisí. Asistent pedagoga těmito činnostmi doplňuje učitelku. Podílí se na průběžné motivaci a poskytuje zpětnou vazbu v průběhu jednotlivých činností s ohledem na aktuální situaci.

Činnosti asistenta pedagoga

- Motivuje žáka (Např. příslibem odměny ve formě oblíbené činnosti či překvapení, případně pohrozením, že pokud se nebude hezky chovat či pracovat, oblíbené činnosti se věnovat nebude, ukázalo se být funkčním upozornění na to, jak konkrétní činnost, např. zapínání bundy či vybarvování obrázku, jinému žákovi pěkně jde)
- Poskytuje žákovi zpětnou vazbu bez odkladu
 - o Reaguje na nevhodné chování žáka v souladu s učitelkou: slovním vedením („běž křičet jinam“), promluvou a vysvětlením („bouchnul jsi kamaráda, bolí ho to“), „trestem“ („když si neumíš hrát, půjdeš pracovat ke stolečku“) či doplněním o fyzický kontakt (dovede žáka „na hanbu“)
 - o komentuje činnost, kterou žák vykonává, s ohledem na jeho pracovní výkon, čímž chválí nebo opravuje žáka v průběhu vykonávání celé činnosti (poukazuje na to, zda žákovi činnost pěkně jde, hezky se snaží, nebo se nesnaží a „dělá ji špatně“.);
 - o chválí žáka podle individuální potřeby za vydařený výkon, snahu (zejména, pokud činnost zvládl s obtížemi) i chování (pokud např. hezky poprosil spolužáka o hračku), slovně či odměnou.

Organizace činností asistenta pedagoga při přímé podpoře žáků s ohledem na režim mateřské školy

Kategorie činností asistenta pedagoga při přímé podpoře žáků byly zpracovány tak, aby reprezentovaly veškeré aktivity a situace v mateřské škole. Představují soubor činností, které asistent pedagoga vykonává v průběhu celého dne. Z pozorování žáků, jejich interakce s asistentem pedagoga v mateřské škole je patrné, že činnost asistenta pedagoga při přímé podpoře žáků se přizpůsobuje různým situacím souvisejícím s režimem mateřské školy. Žáci se v průběhu dne věnují řízeným činnostem i volné hře,

chodí na procházky či výlety, docházejí na svačinu i obědy do školní jídelny, používají toaletu, převlékají se a odpočívají po obědě. V rámci pobytu v mateřské škole se pohybují ve třídě, v koupelně, v šatně, na chodbě školy a ve školní jídelně a v odpočívárně. V této podkapitole jsou předloženy informace zjištěné na základě pozorování, které upřesňují vykonávání činností z výše uvedených kategorií. Činnosti asistenta pedagoga jsou zde strukturovány podle aktivit probíhajících každý den v mateřské škole. Asistent pedagoga ve všech situacích vykonává dále činnosti uvedené v kategoriích výše.

Volná hra

Ráno, když žáci přicházejí do mateřské školy, a odpoledne, po odpočívání žáků po obědě, probíhá zpravidla volná hra ve třídě mateřské školy. Žáci se pohybují na koberci nebo se usadí ke stolu. Mají k dispozici obrázkové knihy, papíry, pastelky, omalovánky, hračky různého druhu, včetně didaktických, či sofistikovanou dřevěnou kuchyňku a obchod.

Asistent pedagoga vykonává činnosti shodné s činnostmi učitelky:

- Dohlíží na žáky při hře;
- koriguje nevhodné chování žáků (neochota podílet se o hračky, nepřátelské chování, zápasení, příliš hlasitá či nevhodná hra apod.);
- ráno vítá příchozí žáky/odpoledne se loučí s odchozími žáky;
- začleňuje nově příchozí žáky do kolektivu žáků, kteří jsou již přítomni;
- nabízí žákům didaktické a jiné hračky a hry;
- hraje nebo si povídá s žáky.

Vzdělávací činnosti

Dopoledne se žáci věnují ranní rozcvičce, kdy cvičí podle učitelky, např. s overbally, dále výuce u tabule, a dále vzdělávání. Pro účely vzdělávání je ve třídě na zdi připevněn koberec, na který se suchým zipem nalepují zalaminované obrázky počasí, ročního období, dnů v týdnu, režimu dne doplněného o piktoqramy. Žáci si každé ráno říkají, „kdo je doma“ a „kdo je ve škole“, určují, jaký je den v týdnu, jaké je roční období, jaké je počasí, a řeknou si, co budou daný den dělat. Žáci se mohou od tabule přesunout ke

stolu, kde se věnují práci s pracovními listy, výtvarné či pracovní činnosti, často zahrnující malování za použití různých pomůcek, nebo vyrábění za pomoci stříhání a lepení. Jednou týdně probíhá tělesná výchova, hudební výchova, ale také skupinová logopedie, při které školní logoped rozvíjí komunikační schopnosti žáků.

Asistent pedagoga žáky podporuje v zapojení do všech těchto činností:

- Sleduje žáky a dohlíží na to, aby se věnovali práci a následovali pokyny učitelky;
- v případě potřeby přebírá výuku podle pokynů učitelky;
- pohybuje se v prostoru podle aktuální situace
 - o žáci sedí na židlích před tabulí - asistent pedagoga sedí na židli za nimi;
 - o žáci sedí u stolu - asistent pedagoga stojí za nimi, chodí okolo nich;
 - o žáci sedí rozprostřeni na zemi - asistent pedagoga sedí v blízkosti žáků, u kterých lze předpokládat zvýšenou potřebu podpory při konkrétní činnosti;
 - o žáci stojí v prostoru, asistent pedagoga stojí v blízkosti žáků, u kterých lze předpokládat zvýšenou potřebu podpory při konkrétní činnosti;
 - o žáci se pohybují v prostoru - asistent pedagoga stojí v jejich blízkosti, v případě nutnosti se pohybuje s nimi

Sebeobslužné činnosti

Sebeobslužné činnosti zahrnují užití toalety, mytí rukou, čištění zubů, oblékání, svlékání, stolování. Vždy po určitém časovém období, jsou všichni žáci posláni „na záchod“. Seřadí se ve frontě a postupně použijí toaletu, umyjí si ruce a po obědě si vyčistí zuby. Následně odcházejí do třídy, šatny nebo odpočívárny podle pokynů učitelky. Žáci dvakrát denně docházejí do školní jídelny, na dopolední svačinu a na oběd. Tato činnost zahrnuje přesun ze šatny chodbou do školní jídelny, a to v zástupu žáků ve dvojicích. V jídelně se žáci postaví do fronty před výdejní okénko, vyzvednou si svačinu na talířích nebo oběd sestávající z polévky a hlavního chodu na tácech. Pokrm donesou ke stolu a následně si dojdou pro příbory a kelímek, do kterého si načepují nápoj. Po jídle odnesou špinavé nádobí zpět k okénku, zasunou židle a ve dvojicích opouští jídelnu. Odpolední svačina probíhá ve třídě mateřské školy. V šatně se žáci převlékají buď do oblečení na ven, pokud se jde na procházku či na výlet, anebo si obouvají cvičky, pokud se chystají do tělocvičny.

Činnost asistenta pedagoga je shodná s činností učitelky:

- Pohybuje se v blízkosti žáků;
- dohlíží, zda všichni žáci použili toaletu správným způsobem;
- dohlíží, zda si všichni žáci umyli ruce ve správném pořadí jednotlivých kroků;
- dohlíží, zda si všichni žáci řádně vyčistili zuby po obědě, aplikuje zubní pastu;
- dohlíží, zda všichni žáci z koupelny odešli na místo určení;
- v případě potřeby dopomáhá žákům s použitím toalety, oblékáním, mytím rukou;
- dohlíží na hladký přesun chodbou do jídelny;
- dohlíží na pohyb žáků v jídelně;
- podílí se na zajišťování pitného režimu žáků;
- dohlíží na žáky při svlékání a oblékání.

Odpočinek:

Vždy po obědě nastává čas na odpočívání, Žáci se převléknou do pyžama a na hodinu ulehnou do ustlaných postelí v místnosti určené pro odpočívání.

Asistent pedagoga vykonává stejné činnosti jako učitelka:

- Sedí poblíž postýlek žáků;
- dohlíží na žáky, zda v klidu odpočívají;
- usměrňuje žáky a podněcuje je ke klidnému odpočívání.

Akce probíhající mimo budovu mateřské školy:

V případě, že žáci vychází mimo budovu školy, na výlet či procházku, asistent pedagoga:

- Pohybuje se v blízkosti žáků;
- dohlíží na žáky ve zvýšené míře, zejména žáky s podpůrným opatřením asistenta pedagoga, kteří mají tendence utíkat.

4.5 Závěry šetření

Výzkumné šetření bylo zaměřeno na činnost asistenta pedagoga při přímé podpoře žáků v logopedické třídě mateřské školy pro sluchově postižené. Byly zpracovány kazuistiky pěti žáků vzdělávajících se v této třídě. Byly použity metody analýzy dokumentů a pozorování žáků, s ohledem na jejich interakce s asistentem pedagoga, po dobu tří měsíců. Pozorování se zaměřovalo na veškeré projevy žáků související s pobytem v mateřské škole, které vyžadovaly pozornost asistenta pedagoga, během různých situací v průběhu celého dne a na činnosti, které asistent pedagoga vykonával pro zapojení žáků do všech aktivit a situací v mateřské škole. Na základě zpracovaných kazuistik byly vypracovány kategorie činností asistenta pedagoga obsahující konkrétní soubor činností, které asistent pedagoga vykonává při přímé podpoře žáků v zapojení do prostředí a všech činností v mateřské škole v průběhu celého dne.

Hlavním cílem výzkumu bylo popsat činnosti vykonávané asistentem pedagoga při přímé podpoře žáků v logopedické třídě mateřské školy. Dílčí cíle se zaměřily na popis činností, které asistent pedagoga vykonává při podpoře žáků s narušenou komunikační schopností v logopedické třídě mateřské školy; vytvoření kazuistik žáků vzdělávajících se v logopedické třídě mateřské školy, kterým bylo přiznáno podpůrné opatření asistenta pedagoga, a žáků, kterým podpůrné opatření asistenta pedagoga přiznáno nebylo. Cíle výzkumného šetření byly naplněny.

Byly zodpovězeny výzkumné otázky:

- 1. Jací žáci se vzdělávají ve sledované logopedické třídě mateřské školy (jaká je jejich osobní, rodinná a sociální anamnéza, jaký druh narušené komunikační schopnosti mají)?*

V rámci výzkumného šetření byly zpracovány kazuistiky pěti žáků vzdělávajících se v logopedické třídě mateřské školy. Z kazuistik vyplývá, že většina žáků nejprve navštěvovala neúspěšně jinou mateřskou školu, běžnou, anebo určenou pro žáky s jiným druhem postižení, ve které měli žáci problém s adaptací, orientací v situacích i chováním, a do současné mateřské školy dochází úspěšně více než jeden školní rok. Jejich narušení komunikační schopnosti není slučitelné s docházkou do běžné mateřské školy. Pouze u jednoho žáka se vyskytuje podobné narušení v rodině, avšak z osobních

anamnéz žáků vyplývá, že narušená komunikační schopnost je provází od počátku vývoje. U dvou žáků docházelo ke komplikacím již v průběhu těhotenství a porodu, avšak u všech žáků se začínala projevovat opoždění ve vývoji řeči, často doprovázená opožděním či zvláštnostmi v jiných oblastech, záhy v raném věku. Z výsledků vyšetření, které žáci podstoupili, je patrné, že určení diagnózy u žáků předškolního věku je obtížné. Diagnózy nejsou stanoveny s definitivní platností, ale doprovází je poznámky jako „suspektní“ nebo „pravděpodobně“ a v průběhu času a s absolvováním dalších vyšetření se vyvíjí. Často dochází k nejasnostem, zda se v případě daného žáka jedná o vývojovou dysfázii či poruchu autistického spektra. U žáků se ve zprávách objevuje podezření na poruchy autistického spektra, nebo alespoň atypie v chování a další obtíže jako syndrom ADHD, obtíže v oblasti motoriky. Objevují se další obtíže, jako je krátkozrakost či sluchová vada s nutností nošení vnější části kochleárních implantátů. Žáci mají přiznána podpůrná opatření ve 3. anebo 4. stupni. Dva žáci ve třídě mají přiznané podpůrné opatření asistenta pedagoga. Z doporučení školského poradenského zařízení vyplývá, že se ve třídě vzdělávají žáci s obtížemi v oblasti porozumění i produkce řeči či komunikace obecně, v oblasti pozornosti, jemné a hrubé motoriky a grafomotoriky, matematických představ, zrakovém vnímání, sebeobsluhy. Někteří žáci mají v doporučení uvedenou emoční nestabilitu či atypie v chování.

Na základě informací ze zpráv z vyšetření žáků lze shrnout, že se v logopedické třídě mateřské školy vzdělávají žáci s opožděným vývojem řeči či narušeným vývojem řeči na základě různých příčin a souvislostí. Narušení komunikační schopnosti zasahuje nejen oblast komunikace, ale také další oblasti, případně doprovází jiné postižení. Narušený vývoj řeči zpravidla doprovází nerovnoměrný vývoj dalších oblastí. Z doporučení ŠPZ pro vzdělávání žáků se speciálními potřebami ve škole vyplývá, že vhodné podmínky pro výchovu a vzdělávání žáků nelze zajistit v běžné mateřské škole, ale je zajištěn jejich zařazením do logopedické třídy mateřské školy, případně zajištěním podpory asistenta pedagoga.

2. Jaké činnosti asistent pedagoga vykonává při podpoře žáků s přiznaným podpůrným opatřením asistenta pedagoga?

Výzkumné šetření se zaměřilo na přímou činnost asistenta pedagoga s žáky. Na základě pozorování interakcí mezi žáky a asistentem pedagoga bylo zjištěno, že konkrétní činnosti, které asistent pedagoga vykonává při práci s žáky v průběhu celého dne lze shrnout do obecnějších kategorií. Bylo stanoveno 12 kategorií, které představují soubor činností, jež asistent pedagoga vykonává pro zapojení žáků do všech aktivit probíhajících v mateřské škole v průběhu celého dne. Kategorie jsou následující: Podporuje koncentraci a zaměření pozornosti žáků, 2) Podporuje u žáků porozumění úkolu a orientaci v situaci, 3) Podněcuje žáky k zahájení vykonávání činnosti, 4) Podporuje žáky v soustavném vykonávání činnosti, 5) Podporuje žáky v dokončení činnosti, 6) Podněcuje žáky k dodržování sledu jednotlivých kroků činnosti, 7) Fyzicky dopomáhá žákům s vykonáním činnosti, 8) Podporuje žáky v samostatném vykonávání činnosti, 9) Dohlíží na chování žáků a koriguje jej, 10) Podporuje komunikační schopnosti žáků, 11) Pracuje s žákem individuálně, 12) Motivuje a poskytuje bezprostřední zpětnou vazbu. Asistent pedagoga v rámci každé kategorie vykonává soubor konkrétních činností. Zahrnuje například dohled nad žáky v průběhu celého dne a napříč různými situacemi a kontrolu jejich zapojení do probíhajících aktivit, podněcování k aktivitě, slovní vedení či dopomoc. Činnost asistenta pedagoga v průběhu dne vychází ze všech kategorií, ale soubor konkrétních činností v rámci každé kategorie může být využit celý, anebo nemusí. Z pozorování je patrné, že asistent pedagoga pracuje se všemi žáky ze třídy. Někteří žáci zpravidla vyžadují větší podporu ze strany asistenta pedagoga, zejména žáci s přiznaným podpůrným opatřením asistenta pedagoga, a někteří žáci vyžadují méně jeho pozornosti a méně konkrétních činností z jeho strany. Míra pozornosti, kterou jednotliví žáci vyžadují, se však může lišit v závislosti na aktuálním stavu žáků a probíhající činnosti. Asistent pedagoga vykonává činnost pro přímou podporu žáků v rámci vzdělávacích činností, kdy působí zejména jako asistent a dohlíží na zapojení žáků do řízených aktivit, v případě potřeby převezme výuku podle pokynů učitele, ale také v rámci rutinních činností (sebeobslužné činnosti, procházky, výlety), kdy působí spíše jako další pedagog. Vykonává totožné činnosti jako učitel, se kterým se při práci doplňuje, zejména dohlíží na žáky, na jejich bezpečnost a zdraví. Činnost asistenta pedagoga při podpoře žáků se dále odvíjí od

probíhajících aktivit, souvisejících s režimem školy, a jejich charakteru (zda se jedná o výtvarnou výchovu nebo běhání v kruhu). V závislosti na probíhající aktivitě dohlíží na žáky, dopomáhá jim s činnostmi či jinak zasahuje. Vykonává činnosti podle aktuální potřeby, v souladu s učitelem. Činnosti asistenta pedagoga v logopedické třídě mateřské školy prolínají veškeré činnosti vymezené ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., tedy asistent pedagoga vykonává činnosti, pro které je potřebná jak vyšší kvalifikace, tak činnosti, pro které je potřebná nižší kvalifikace a které zahrnují výchovné práce či pomoc se sebeobsluhou.

3. Jaké činnosti asistent pedagoga vykonává při podpoře žáků, kteří nemají přiznané podpůrné opatření asistenta pedagoga?

Z teoretické části práce vyplývá, že asistent pedagoga se nemá věnovat pouze žákovi, ke kterému je přiřazen, ale měl by podporovat učitele třídy i práci s intaktními žáky ze třídy, aby měl učitel prostor na vlastní výuku. Ve škole hlavního vzdělávacího proudu toto znamená zejména dohled. V logopedické třídě nejsou žádní žáci intaktní. Ze zpracovaných kazuistik je patrné, že žáci mají přiznaná podpůrná opatření nejméně 3. stupně a narušení komunikační schopnosti provází více oblastí vývoje. Z pozorování je patrné, že asistent pedagoga se věnuje všem žákům podle potřeby pro efektivní vzdělávání ve třídě. Činnosti, které asistent pedagoga vykonává při podpoře žáků, kteří nemají přiznané podpůrné opatření asistenta pedagoga, se na základě výzkumného šetření ukázaly být obsahově totožné, jako činnosti, které asistent pedagoga vykonává při práci s žáky, ke kterým je přidělen na základě doporučení ŠPZ. Tyto činnosti jsou uvedeny v odpovědi na předchozí otázku. Odlišná je pouze míra pozornosti, kterou asistent pedagoga jednotlivým žákům věnuje a množství konkrétních činností využitých v rámci kategorií (míra zjednodušení a vedení), ale v závislosti na aktuálním stavu žáka a druhu prováděné činnosti (zda je po žákovi vyžadována manuální zručnost nebo klidné čekání), nemusí nutně vyžadovat nejvíce pozornosti žák s podpůrným opatřením asistenta pedagoga. Míra pozornosti, kterou vyžadují jednotliví žáci, však nebyla předmětem výzkumu. Ze zpracovaných kazuistik je patrné, že každý žák vyžaduje individuální přístup.

4. *Jaký vliv má narušená komunikační schopnost na práci asistenta pedagoga?*

Žáci vzdělávající se v logopedické třídě mateřské školy disponují škálou obtíží, která nesouvisí pouze s narušením v oblasti komunikace. Žáci mají opožděný či narušený vývoj řeči, který provází narušení i v jiných oblastech vývoje. Charakteristické je nedostatečné porozumění mluvené řeči a nedostatečná schopnost vyjádřit se mluvenou řečí. Na základě kazuistik zpracovaných z lékařských a speciálně pedagogických vyšetření a pozorování žáků v mateřské škole, jsou patrné související obtíže, jako je nedostatečné porozumění zadání úkolům, problém se zachycením hromadné instrukce, nejistota v chápání významu slov, nesrozumitelný mluvní projev žáků. Dále se objevuje neochota verbálně komunikovat, ale také neochota poslouchat delší verbální projev. Žáci mají nedostatky ve sluchovém a zrakovém vnímání, v oblasti paměti, obtíže s organizací činností. Mají pomalé pracovní tempo, je patrná krátkodobá koncentrace pozornosti a její odklánění, obtíže s orientací v situacích, celková nesoustředěnost, nesamostatnost, obtíže v oblasti sebeobsluhy, obtíže s přizpůsobením se nárokům školního prostředí, respektováním autority. Žáci nevydrží souvisle v klidu. Nezralost se projevuje i v oblasti sociální. Někteří žáci bývají nedostatečně motivovaní, pasivní v přijímání informací. U každého žáka se obtíže projevují v různé míře v různých oblastech. Z pozorování žáků ve třídě je patrné, že dochází k opoždění v oblastech, které se netýkají pouze komunikační schopnosti, protože žáci se projevují na úrovni nižšího chronologického věku. Vyžadují téměř neustálou pozornost a individuální přístup.

Asistent pedagoga zapojuje žáky do všech probíhajících aktivit v mateřské škole. Je potřeba, aby porozuměl obtížím souvisejících s diagnózami jednotlivých žáků, naučil se zacházet s případnými kompenzačními pomůckami, které žáci potřebují ke vzdělávání (kochleární implantát), případně si osvojil komunikační systém, s jehož pomocí se žáci dorozumívají. Činnost asistenta pedagoga při podpoře žáků s narušením komunikační schopnosti sestává zejména v zajištění jejich orientace v situacích a porozumění dění, aktivitám, zadání úkolů, ale také jejich aktivní zapojení do probíhajících činností. Provází žáky každou činností od začátků do konce, dohlíží na vykonávání činnosti, povzbuzuje je k aktivitě, dodržování postupu práce i rychlejšímu pracovnímu tempu. Slovně komentuje jednotlivé kroky činnosti, připomíná kroky následující, případně

dopomáhá s vykonáním činnosti a opravuje žáky, pokud pro některé obtíže související s narušením komunikační schopnosti (např. obtíže v oblasti jemné motoriky, zrakové percepce) mají obtíže se samostatným provedením činnosti. V průběhu aktivit podněcuje pozornost žáků. Asistent pedagoga opakuje, vysvětluje, usměrňuje žáky, podporuje je, motivuje, podává jim zpětnou vazbu. Podporuje jejich samostatnost a sebevědomí, zejména v oblasti komunikace

Na základě výzkumného šetření bylo zjištěno, že se v logopedické třídě mateřské školy vzdělávají především žáci s narušenou komunikační schopností, která se projevuje od počátku vývoje a kromě komunikační schopnosti zasahuje další oblasti vývoje. Asistent pedagoga v této třídě věnuje pozornost všem žákům a činnosti, kterými je podporuje v zapojení do vzdělávání a výchovy se obsahově neliší. Jeho práce se zaměřuje zejména na zajištění porozumění, orientace a zapojení žáků do každé situace.

Na základě praktické části diplomové práce lze formulovat doporučení pro pedagogickou praxi:

- Vzhledem ke komplexnosti narušení komunikační schopnosti u žáků v logopedické třídě mateřské školy, by bylo vhodné, aby asistent pedagoga disponoval znalostmi týkajícími se druhů narušené komunikační schopnosti, které se u dětí předškolního věku objevují pro efektivní podporu těchto žáků při vzdělávání, tedy aby měl odpovídající, speciálně pedagogické vzdělání;
- vzhledem ke složení žáků ve třídě se jeví jako optimální, aby se asistent pedagoga dále vzdělával, zejména v případě potřeby osvojení komunikačního systému, který žák využívá, či českého znakového jazyka;
- zdá se být vhodné, aby asistent pedagoga ve zvýšené míře dohlížel na to, zda každý žák ze třídy věnuje pozornost probíhajícím aktivitám, rozumí zadání, orientuje se v situaci a aktivně se do činnosti zapojuje v celém jejím průběhu bez doprovodných projevů narušujících její průběh; podporou všech žáků ze třídy zajišťuje hladký průběh výuky a dalších aktivit a podporuje vzdělávání žáka s podpurným opatřením asistenta pedagoga;
- jeví se jako velice vhodné, aby byl asistent pedagoga zvýšeně trpělivý, pozorný, ochotný porozumět žákovi, jeho způsobu komunikace a chování, které narušení

komunikační schopnosti doprovází, ale také důsledný a důrazný, schopný vymezit jasná pravidla a pevné hranice chování;

- z pozorování žáků je patrné, že jsou opožděny i jiné oblasti kromě komunikační schopnosti a bylo by vhodné, aby byl při práci asistenta pedagoga kladen důraz na podporu rozvoje samostatnosti, zejména v oblasti sebeobsluhy, a sociálního chování.

Závěr

Diplomová práce se zaměřovala na práci asistenta pedagoga v logopedické třídě mateřské školy se zaměřením na přímou podporu žáků s narušenou komunikační schopností ve třídě. Bylo sledováno pět z šesti žáků vzdělávajících se v této třídě. V rámci kvalitativního výzkumného šetření bylo zpracováno pět kazuistik na základě analýzy dokumentů a pozorování žáků v průběhu celodenní školní docházky do mateřské školy. Na základě zpracovaných kazuistik a pozorování interakce mezi žáky a asistentem pedagoga a souvisejících činností, které asistent pedagoga vykonává při přímé podpoře žáků, v průběhu výchovy a vzdělávání v mateřské škole byly vypracovány kategorie činností asistenta pedagoga.

Pomocí výzkumného šetření bylo zjištěno, že do logopedické třídy mateřské školy docházejí zejména žáci s opožděným vývojem řeči, narušeným vývojem řeči, ale také symptomatickými poruchami řeči, které v případě žáků vzdělávajících se v takové třídě doprovázejí zejména poruchy autistického spektra. Jednoznačné stanovení diagnózy v předškolním věku lze těžko určit, proto zprávy z vyšetření hovoří často nejasně. Jedná se o narušenou komunikační schopnost projevující se od samého počátku vývoje a zasahující jeho různé oblasti, včetně osobnosti dítěte. Dále byly popsány činnosti, které asistent pedagoga vykonává při podpoře žáků této třídy v průběhu celého dne. Bylo zjištěno, že práce asistenta pedagoga se zaměřuje na podporu všech žáků ze třídy a činnosti, které je potřeba vykonat pro zapojení žáků do prostředí mateřské školy, se neliší v případě podpory žáků s podpůrným opatřením asistenta pedagoga nebo bez něj. Odlišná je zejména míra podpory ze strany asistenta pedagoga, kterou tyto žáci vyžadují a který je výrazně vyšší v případě žáků, ke kterým je asistent pedagoga přidělen. Práce s žáky s narušenou komunikační schopností vyžaduje zejména trpělivost a zajištění porozumění a orientace v mluvené řeči a situacích.

Seznam použitých informačních zdrojů

ADAMUS, Petr, Alica VANČOVÁ a Monika LÖFFLEROVÁ. *Poruchy autistického spektra v kontextu aktuálních interdisciplinárních poznatků*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2017. ISBN isbn978-80-7464-957-8.

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: texty k distančnímu vzdělávání*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN isbn978-80-7315-158-4.

BUNTOVÁ, Jana., Erika TICHÁ. Autismus. KEREKRÉTIOVÁ, Aurélia a kol. *Logopédia*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2016, s. 162-178. ISBN 978-80-223-4165-3.

BYTEŠNÍKOVÁ Ilona. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada Publishing. a.s., 2012a. ISBN 978-80-247-3008-0.

BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. Specifika přístupu k dětem s narušenou komunikační schopností. BARTOŇOVÁ, Miroslava, Ilona BYTEŠNÍKOVÁ a Marie VÍTKOVÁ. *Děti se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2012b, s. 97-114. ISBN 978-80-7315-237-6.

CZÉFALVAY, Zbigniew. Diagnostika dysartrie. LECHTA Viktor a kol. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2003, s. 237-250. ISBN 80-7178-801-5.

ČADOVÁ, Eva a Jan MICHALÍK. Význam, cíle, pojetí asistence a pedagogické asistence, legislativní opora a formy vzdělávání asistentů pedagoga. VRBOVÁ Renata a kol. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s narušenou komunikační schopností*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, s. 6-15. ISBN 978-80-244-3381-3.
Dostupné z:

http://www.inkluzi.upol.cz/portal/velke_publicace/metodiky/NKS_Metodika_AP.pdf

DVOŘÁK, Josef. *Logopedický slovník: [terminologický a výkladový]*. 3., upr. a rozš. vyd. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 2007. Logopaedia clinica. ISBN 978-80-902536-6-7.

HÁDKOVÁ, Kateřina. *Vzdělávání žáků a studentů s kochleárním implantátem*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7290-618-5.

HORÁČKOVÁ, Ilona. *Metodika práce asistenta pedagoga: spolupráce s učitelem*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4656-1. Dostupné z: <http://inkluzi.upol.cz/ebooks/metodika-prurez-02/metodika-prurez-02.pdf>

HOLMANOVÁ, Jitka. *Raná péče o dítě se sluchovým postižením*. Praha: Septima, 2002. ISBN 80-7216-162-8.

HOLMANOVÁ, Jitka. Vady a poruchy sluchu z hlediska klinické logopedie. ŠKODOVÁ, Eva a Ivan JEDLIČKA. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2003, s. 489-526. ISBN 80-7178-546-6.

HORÁKOVÁ, Radka. *Sluchové postižení: úvod do surdopedie*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0084-0.

HRUBÝ, Jaroslav. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu*. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených, 1998. ISBN 80-7216-075-3.

JEHLIČKOVÁ, Jiřina. Individuální vzdělávací plán. VRBOVÁ Renata a kol. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s narušenou komunikační schopností*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012a, s. 17-26. ISBN 978-80-244-3381-3. Dostupné z: http://www.inkluzi.upol.cz/portal/velke_publicace/metodiky/NKS_Metodika_AP.pdf

JEHLIČKOVÁ, Jiřina. Specifika práce se žákem s narušenou komunikační schopností v mateřské škole. VRBOVÁ Renata a kol. *Metodika práce se žákem s narušenou komunikační schopností*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012b, s. 39-67. ISBN 978-80-244-3312-7. Dostupné z: http://www.inkluzi.upol.cz/portal/velke_publicace/metodiky/NKS_Metodika.pdf

KAPROVÁ, Zuzana. *O problémech žáků s poruchami učení a cestách k jejich řešení*. 2., opr. vyd. Praha: Tech-market, 2000. ISBN 80-86114-32-5.

KENDÍKOVÁ, Jitka. *Asistent pedagoga*. Praha: Raabe, [2017]. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-349-0.

KENDÍKOVÁ, Jitka. *Vademecum asistenta pedagoga*. Praha: Pasparta, 2016. ISBN 978-80-88163-12-1.

KEREKRÉTIOVÁ, Aurélia. *Velofaryngeální dysfunkce a palatolalie: [klinicko-logopedický aspekt]*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2264-1.

KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada, 2006. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1110-9.

KRAHULCOVÁ, Beáta. *Dyslalie - patlavost: vady a poruchy výslovnosti*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Beakra, 2013. ISBN 978-80-903863-1-0.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Budu správně mluvit: chodíme na logopedii*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3687-7.

LECHTA, Viktor. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-801-5.

LECHTA, Viktor. *Koktavost: komplexní přístup*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-867-8.

LECHTA, Viktor. *Logopedické repetitórium: teoretické východiská súčasnej logopédie, moderné prístupy k logopedickej starostlivosti o osoby s narušenou komunikačnou schopnosťou*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1990. ISBN 80-08-00447-9.

LECHTA, Viktor. Zajakavosť. KEREKRÉTIOVÁ, Aurélia a kol. *Logopédia*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2016, s. 121-142. ISBN 978-80-223-4165-3.

LECHTA, Viktor. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Vyd. 3., dopl. a přeprac. Přeložil Jana KŘÍŽOVÁ. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-977-4.

LEJSKA, Mojmír. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-038-7.

MICHALÍK, Jan. *Sborník příspěvků z konference Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, [2015]. ISBN 978-80-244-4749-0. Dostupné z: <http://inkluzie.upol.cz/ebooks/sbornik-konference-2/sbornik-konference-2.pdf>

MICHALÍK, Jan a kol. *Speciálně pedagogické centrum*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, [2013]. ISBN 978-80-244-3487-2. Dostupné z: http://www.inkluzie.upol.cz/portal/Download/publikace/Jan_Michalik_a_kol_Specialne_pedagogicke_centrum.pdf

MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ. *Podpůrná opatření ve vzdělávání*. Praha: Člověk v tísni, [2015]. ISBN 978-80-87456-57-6. Dostupné z: <http://inkluzie.upol.cz/ebooks/po-ve-vyuce/po-ve-vyuce.pdf>

MIKULAJOVÁ, Marína a Iris RAFAJDUSOVÁ. *Vývinová dysfázia: špecificky narusený vývin reči*. Bratislava: S.N., 1993. ISBN 80-900445-0-6.

MIKULAJOVÁ, Marína. Narušený vývin reči. KERÉKRÉTIOVÁ, Aurélia a kol. *Logopédia*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2016, s. 13-35. ISBN 978-80-223-4165-3.

MŠMT, 2016. Metodické doporučení ke zřízení funkce asistenta pedagoga [online]. Národní ústav pro vzdělávání. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/Metodicke_doporuceni_ke_zrizeni_funkce_asistenta_pedagoga.pdf

MŠMT, 2018. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání [online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Praha. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/45304/>

NÁDVORNÍKOVÁ, Viera. Diagnostika dyslalie. LECHTA, Viktor. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2003, S. 169-201. ISBN 80-7178-801-5.

NĚMEC, Zbyněk. *Asistence ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Praha: Nová škola, 2014. ISBN 978-80-903631-9-9.

NĚMEC, Zbyněk a Petra MARTINOVSKÁ. *Asistent pedagoga v mateřské škole*. Praha: Dr. Josef Raabe s.r.o., 2018. ISBN 978-80-7496-394-0.

NĚMEC, Zbyněk a Jan MICHALÍK. Systémové vymezení pozice asistenta pedagoga v českém školství. MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ, Monika. *Standard práce asistenta pedagoga*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, [2015], s. 11-20. ISBN 978-80-244-4722-3. Dostupné z: <http://inkluzie.upol.cz/ebooks/standard-pap/standard-pap.pdf>

NĚMEC, Zbyněk. *Společné přípravy a konzultace jako klíč k úspěšné spolupráci asistenta s učitelem*. Praha: Nová škola, [2016]. ISBN 978-80-905807-3-2. Dostupné z: <http://www.novaskolaops.cz/assets/user/ke%20sta%C5%BEn%C3%AD/spolecne-pripravy-metodika.pdf>

NĚMEC, Zbyněk, Klára ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ a Vanda HÁJKOVÁ. *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-712-0.

NĚMEC, Zbyněk, Laura ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ a Vanda HÁJKOVÁ. Co změnit na práci asistentů pedagoga?. *Pedagogika*. 2014b, **64**(2), 200–211.

NEUBAUER, Karel. Dysartrie. ŠKODOVÁ, Eva a Ivan JEDLIČKA. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2003, s. 303-327. ISBN 80-7178-546-6.

PEČEŇÁK, Ján. Diagnostika dětského autismu. LECHTA, Viktor. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2003, s. 262-279. ISBN 80-7178-801-5.

PEČEŇÁK, Ján. Diagnostika mutismu. LECHTA, Viktor. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2003, s. 252-261. ISBN 80-7178-801-5.

POLONCARZOVÁ, Hana a kol. *Metodické doporučení k zařazování dětí a žáků do tříd s upraveným vzdělávacím programem zaměřeným na odstranění vad řeči (dále jen "logopedická třída") týkajících se mateřských škol nebo základních škol*. Ústí nad Labem, 2012.

SALOMONOVÁ, Anna. Dyslalie. ŠKODOVÁ, Eva a Ivan JEDLIČKA. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2003, s. 328-356. ISBN 80-7178-546-6.

SMOLÍK, Filip a Gabriela MÁLKOVÁ. *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. Praha: Grada, 2014. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4240-3.

SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Manuál k přípravě školního (třídního) vzdělávacího programu mateřské školy*. 2. vyd. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický, 2006. ISBN 80-87000-01-3. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/131>

ŠKODOVÁ, Eva. Opožděný vývoj řeči. ŠKODOVÁ, Eva a Ivan JEDLIČKA. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2003, s. 91-105. ISBN 80-7178-546-6.

ŠKODOVÁ, Eva a Ivan JEDLIČKA. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-546-6.

ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

TARKOWSKI, Zbigniew. Breptavost. LECHTA, Viktor. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2003, s. 280-297. ISBN 80-7178-801-5.

TEPLÁ, Marta. *Asistent pedagoga: jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách*. Praha: Verlag Dashöfer, [2015]. ISBN 978-80-87963-15-9.

TICHÁ, Erika. Mutismus. KEREKRÉTIOVÁ, Aurélia a kol. *Logopédia*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2016, s. 179-194. ISBN 978-80-223-4165-3.

THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0768-9.

UZLOVÁ, Iva. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním: praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-764-0.

VÍTKOVÁ, Marie. *Mateřská škola pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami*. BARTOŇOVÁ, Miroslava, Ilona BYTEŠNÍKOVÁ a Marie VÍTKOVÁ. *Děti se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2012, s. 15-32. ISBN 978-80-7315-237-6.

VRBOVÁ, Renáta. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu narušené komunikační schopnosti: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4648-6.

VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie komunikace*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-387-1.

VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. *Sociální psychologie*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2008. Psyché (Grada). ISBN isbn978-80-247-1428-8.

WEBSTER, Rob, a kol. Double Standards and First Principles: Framing teaching assistant support for pupils with special education needs. *European Journal of Special Needs Education*. 2010. Č. 4, s. 319-336. ISSN 0885-6257.

Citované legislativní dokumenty:

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). [online]. [citováno 15.11.2018]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnicích a o změně některých zákonů. [online]. [citováno 15.11. 2018]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. [online]. [citováno 15.11.2018]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

Vyhláška č.72/2005 Sb. [online]. [citováno 15.11.2018]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72>

Příloha č. 1: Doporučení ŠPZ pro vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole: Adam a Daniel

Doporučení ke vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole		
	Adam	Daniel
Převažující stupeň podpurných opatření	4.	4.
Zpracování IVP	ANO	ANO
Zařazení do školy zřízené pro žáky z § 16. odst. 9 ŠZ	ANO	ANO
Podpora asistenta pedagoga	ANO	ANO
Metody výuky	Použití adekvátních metod výuky zaměřených na rozvoj komunikačních a sociálních dovedností bude zajištěno zařazením do MŠ zřízené pro žáky dle par. 16. Odst. 9. ŠZ.	Je potřeba zajistit individuální přístup s podporou asistenta pedagoga. Použití adekvátních metod bude zajištěno zařazením do MŠ zřízené pro žáky dle par. 16. Odst. 9. ŠZ.
Úpravy obsahu vzdělávání	Jsou zajištěny zařazením do MŠ zřízené dle § 16. odst. 9. ŠZ.	Doporučeno zařazení dotřídypro děti s vadami sluchu s bilingválním programem. Výchovně vzdělávací proces vychází z RVP PV dané MŠ, budou zohledněny potřeby Daniela vyplývající z diagnózy PAS.
Forma vzdělávání	denní	denní
Personální podpora ve škole	Podpora asistenta pedagoga doporučena ve 4. stupni podpurných opatření, v rozsahu 40 hodin týdně.	Podpora asistenta pedagoga je nutná, protože Daniel potřebuje stálý dohled a podporu při činnostech souvisejících s výchovně-vzdělávacím procesem, které je třeba individuálně přizpůsobit aktuálnímu stavu dítěte. Asistent pedagoga je doporučen jako sdílený, v rámci podpurného opatření 3. stupně, na 20 hodin
Hodnocení žáka	Hodnocení nebylo specifikováno.	Kritéria hodnocení je doporučeno nastavit tak, aby zohledňovala charakter obtíží Daniela, umožnila mu dosahovat pokroku a posilovala jeho motivaci k učení. Doporučeno je zaměřit se na všeobecný rozvoj, hodnotit nejen výkony, ale také snahu, postoje, vztahy a chování. Odměnu je doporučeno vyjádřit materiálně, např. sladkostí nebo oblíbenou činností.
Úprava očekávaných	Výchovně vzdělávací proces	Výchovně vzdělávací proces probíhá

výstupů vzdělávání	probíhá podle RVP PV ve třídě pro děti s logopedickými vadami.	podle RVP PV ve třídě pro děti s vadami sluchu s bilingválním programem.
Uzpůsobení forem a zprostředkování informací	Je doporučeno používat AAK, komunikaci založenou na obrázkovém materiálu a znak do řeči.	Uzpůsobení forem komunikace a zprostředkování informací nebylo specifikováno.
Zařazení žáka do školy, třídy, oddělení, skupiny dle par. 16. Odst. 9. Školského zákona	Stupeň narušené komunikační schopnosti Adama vyžaduje intenzivní a individualizovanou logopedickou a logoterapeutickou péči každý den v rozsahu, který mu docházka do běžné MŠ nemůže zajistit.	Multifaktoriální postižení vyžaduje intenzivní individualizovanou každodenní speciálně-pedagogickou péči v rozsahu, který není možné zajistit v běžné MŠ.
Pomůcky	Lze využít didaktické pomůcky, kterými je MŠ dostatečně vybavena.	Je doporučeno využívání didaktických pomůcek a materiálů MŠ.

Příloha č. 2: Doporučení ŠPZ pro vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole: Petr, Emil, Michal

Doporučení ke vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole			
	Petr	Emil	Michal
Převažující stupeň podpůrných opatření	3.	3.	4.
Zpracování IVP	NE	NE	NE
Zařazení do školy zřízené dle § 16 odst 9.	ANO	ANO	ANO
Podpora asistenta pedagoga	NE	NE	NE
Metody výuky	Je doporučeno využívání intuitivních metod výuky, podpora samostatnosti, respektování individuálních potřeb dítěte, ale také zařazování metod práce založených na prožitkovém a kooperativním učení. Situační učení je třeba	Je doporučeno důsledné stanovení hranic a pevného režimu, posilování správných pracovních návyků a uplatňování didaktických zásad komplexního rozvoje dítěte, názornosti, soustavnosti a přiměřenosti a individuálního přístupu.	Je doporučeno důsledné stanovení hranic a pevného režimu, posilování správných pracovních návyků a uplatňování didaktických zásad komplexního rozvoje dítěte, soustavnosti a přiměřenosti, názornosti a individuálního přístupu.

	doplnit praktickými ukázkami a v sociálním učení uplatnit přirozenou nápodobu.		
Organizace vzdělávání	Je zajištěna zařazením Petra do školy zřízené dle § 16 odst. 9 školského zákona.	Je zajištěna zařazením do MŠ zřízené dle § 16 odst. 9 školského zákona.	Úpravy jsou garantovány zařazením do školy zřízené dle § 16. Odst. 9 ŠZ.
Úpravy obsahu vzdělávání	Výchovně vzdělávací proces probíhá podle RVP PV dané MŠ.	Výchovně vzdělávací proces je v souladu s RVP PV dané MŠ.	Výchovně vzdělávací proces je v souladu s RVP PV, Michal má být cíleně individuálně připravován na nástup do základní školy.
Forma vzdělávání	denní	denní	denní
Hodnocení žáka	Je doporučeno podporovat Petra v činnostech a průběžně ho chválit, dále pozorovat a hodnotit jeho individuální rozvoj, jak prospívá, jak se vyvíjí, co se učí a informace použít jako východisko další práce, aby se maximálně využil jeho potenciál.	Emil má být hodnocen srozumitelně a bezprostředně po splnění úkolu, nejprve formou odměny či možnosti věnovat se oblíbené činnosti.	Zahrnuje jednoznačné srozumitelné hodnocení bezprostředně po splnění úkolu, zpočátku formou odměny nebo možnosti věnovat se oblíbené činnosti.
Uzpůsobení forem komunikace a zprostředkování informací	Uzpůsobení forem komunikace a zprostředkování informací není specifikováno.	Uzpůsobení forem komunikace a zprostředkování informací není specifikováno.	Je doporučeno podpořit komunikaci znaky.
Zařazení žáka do školy, třídy, oddělení, skupiny dle par. 16. Odst. 9. Školského zákona	Petr má narušenou komunikační schopnost, konkrétně vývojovou dysfázií, a potřebuje intenzivní logopedickou péči, individuální přístup a menší kolektiv dětí.	Emil má narušenou komunikační schopnost, která vyžaduje každodenní intenzivní individualizovanou logoterapeutickou a logopedickou péči.	Stupeň narušené komunikační schopnosti vyžaduje každodenní individualizovanou a intenzivní logoterapeutickou a logopedickou péči.
Pomůcky	Lze použít didaktické pomůcky a materiály MŠ.	Lze využít pomůcky a didaktické materiály v MŠ.	Lze použít didaktické pomůcky a materiály MŠ.

Příloha č. 3: Individuální vzdělávací plány: Adam a Daniel

Individuální vzdělávací plán		
	Adam	Daniel
Priority vzdělávání	Rozvoj komunikačních a sociálních dovedností a rozvoj pozornosti a pracovních návyků.	Rozvoj komunikačních a grafomotorických dovedností, sebeobsluhy, rozvoj jemné a hrubé motoriky a prodlužování doby pozornosti.
Metody výuky	Využití skupinové i individuální práce, některé prvky AAK – znak do řeči a obrázkový materiál a strukturovaného učení.	Kooperativní učení hrou, individuální přístup, skupinová práce a prožitkové učení.
Organizace výuky	Adam je zařazen do logopedické třídy MŠ s podporou asistenta pedagoga.	Daniel je zařazen do třídy speciální MŠ, individuálním přístupem s podporou asistenta pedagoga.
Způsob zadávání a plnění úkolů	Probíhá srozumitelně a stručně, adekvátně rozumovým a komunikačním schopnostem Adama, při názorné demonstraci úkolů a za průběžné kontroly a ověřování si Adamova pochopení úkolu.	Probíhá srozumitelně, stručně, adekvátně schopnostem Daniela za poskytnutí delšího časového úseku pro vypracování úkolu.
Způsob ověřování vědomostí a dovedností	Je zaměřen na pozorování Adama v průběhu celého dne a opakovaném zadávání podobných úkolů.	Probíhá pozorováním všech činností během denního režimu a kontrolou plnění zadaných úkolů.
Hodnocení	Je hodnocen slovní a sociální pochvalou, ale také pochvalou za pomoci obrázkového materiálu.	Je hodnocen konkrétní pochvalou jednotlivých činností, pomocí obrázkového materiálu a je pozitivně motivován.
Pomůcky a učební materiály	Didaktické hry a hračky, obrázkový materiál a pomůcky pro rozvoj sluchového vnímání (hudební nástroje), knihy a interaktivní tabule, výtvarné a pracovní pomůcky pro rozvoj jemné a hrubé motoriky a keramická dílna.	Obrázkové materiály, fotografie, didaktické pomůcky, deskové hry, interaktivní tabule s výukovými programy.
Podpůrná opatření jiného druhu	Snížený počet žáků ve třídě, respektování zdravotního a psychického stavu dítěte, individuální přístup.	Malý kolektiv, individuální přístup, pomoc se zařazením do skupiny dětí, řešení problémů ihned bez odkladu a přihlédnutí k diagnóze PAS.
Personální zajištění	Je zajištěno spoluprací s asistentem	Je zajištěno spoluprací s asistentem

úprav průběhu vzdělávání	pedagoga, speciálním pedagogem v SPC a školním logopedem.	pedagoga, speciálním pedagogem, školním logopedem.
Další subjekty, kteří se účastní na vzdělávání	V MŠ probíhá canisterapie, muzikoterapie, dramatizace pohádek v Městské knihovně.	V MŠ probíhá canisterapie, muzikoterapie, dramatizace znakovaných pohádek v Městské knihovně.
Spolupráce se zákonými zástupci žáka	Je každodenní verbální i písemná, dále formou třídních schůzek, s možností individuální konzultace.	Probíhá bezproblémově osobně i pomocí e-mailů.